



# O papel da interacção oral nas aulas de ELE

Relatório submetido à Faculdade de Letras da Universidade do Porto por Maria João Soares Moreira de Abreu para a obtenção do grau de Mestre no ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, orientado pelo Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo e co-orientado pela Dra. María del Pilar Nicolás Martínez

Porto, Setembro de 2011

Relatório de Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário e  
Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário  
Maria João Soares Moreira de Abreu  
Setembro de 2011

## Resumo:

As actividades de interacção oral têm um papel fundamental nas aulas de ELE, pois permitem que o aluno aprenda activamente e em contexto, dando conta dos obstáculos que ocorrem durante o processo comunicativo e sentindo-se obrigado e motivado a ultrapassá-los. Com este tipo de actividades o aluno trabalha diferentes contextos de comunicação, aprende a antecipar as mensagens e a respeitar as intervenções dos colegas. É, no fundo, um verdadeiro protagonista do processo de ensino-aprendizagem, capaz de “auto-reparar” o seu discurso e, mesmo, “hetero-reparar” o discurso do(s) colega(s), num ambiente descontraído e sem medos. Há, no entanto, ainda alguns problemas a resolver para que a interacção oral ganhe mais peso nas aulas de ELE e para que os alunos deixem definitivamente de encará-la como passatempo.

## Resumen:

Las actividades de interacción oral tienen un papel fundamental en la clase de ELE, pues permiten que el alumno aprenda activamente y en contexto, dando cuenta de las dificultades que ocurren en el proceso comunicativo y sintiéndose obligado y motivado a repararlos. Con este tipo de actividades el alumno practica diferentes contextos de comunicación, aprende a anticipar los mensajes de los demás y a respetar los turnos de habla. Él es, en realidad, el verdadero protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, capaz de *autoreparar* su discurso e, incluso, *heteroreparar* el discurso del compañero o de los compañeros, en un ambiente tranquilo y sin miedo. Hay todavía algunos problemas para solucionar de manera que la interacción oral gane un rol prioritario en la clase de ELE y que los alumnos no la vean como un simple pasatiempo.

Abstract:

The oral interaction activities have a key role in the classes of Spanish as a Foreign Language, since they allow the student to learn actively and in context, taking account of the obstacles that occur during the communication process and feeling obligated and motivated to overcome them. With this type of activities the student practices different contexts of communication, learns to anticipate the messages and to respect the colleagues interventions. He is, in fact, a real protagonist of the teaching-learning process, capable of “self-repairing” his speech and, inclusively, repair the speech of the other colleague(s), in a relaxed environment and without fear of disapprovals. There are, however, still some problems to solve so that the oral interaction gains more power in the classes of Spanish as a Foreign Language and ceases to be seen as a hobby by students.

## **Dedicatória**

Quero aproveitar esta oportunidade para agradecer às pessoas que foram muito importantes ao longo de todo este percurso.

Em primeiro lugar, queria agradecer ao corpo docente deste mestrado, em especial à minha co-orientadora, a professora María del Pilar Nicolás Martínez, pelo seu rigor, apoio e disponibilidade.

Queria também agradecer à minha orientadora de estágio, a professora Luísa Moreira, pelos seus conselhos e ajuda preciosa durante o trabalho de estágio.

Às minhas colegas de estágio, pelo seu apoio e companheirismo.

À minha família e amigos, fundamentais.

Finalmente, quero lembrar todos os alunos que me acompanharam no desenvolvimento das minhas aprendizagens. Eu também aprendi com eles.

## Índice

Introdução .....	8
Parte I - Fundamentos teóricos .....	10
1. O aluno perante a interacção oral .....	11
2. A importância da interacção oral na sala de aula de ELE .....	15
3. A interacção oral em pares .....	21
4. Problemas apresentados .....	23
5. A avaliação da interacção oral .....	25
6. Proposta de uma grelha de avaliação .....	32
Parte II - Apresentação de casos práticos .....	38
1. Actividades de interacção oral – experiências em sala de aula .....	39
1.1. Actividade 1 – As rotinas da família Pérez .....	40
1.2. Actividade 2 – Entrevista de trabalho .....	41
1.3. Actividade 3 – Diálogos numa loja de roupa .....	44
1.4. Actividade 4 – Reunião de condomínio .....	46
1.5. Actividade 5 – Reportagem .....	49
Conclusão .....	58
Referências bibliográficas .....	60
Anexos .....	62

## **Introdução**

Os professores de línguas estrangeiras sabem que trabalhar a interacção oral em sala de aula é um grande desafio e uma proposta bastante complexa. Há que avaliar os interesses e as necessidades dos alunos, dando-lhes alguma abertura para partilharem as suas preferências. Contudo, o professor não pode perder de vista os programas propostos pelas entidades e intervenientes responsáveis pela educação dos alunos e tem de encontrar um equilíbrio entre estes dois mundos. Além disso, o professor tem de analisar cada grupo que tem em mãos e propor exercícios de interacção oral apropriados, não comprometendo o bem-estar de cada elemento do grupo e evitando constrangimentos.

Ultrapassada toda esta gestão, é necessário encontrar estratégias que clarifiquem, em sala de aula e perante os alunos, que as actividades de interacção oral são muito importantes para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Para o professor, a sua importância está esclarecida depois de uma leitura atenta do Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas<sup>1</sup>, mas para os alunos essa ideia tem de ser trabalhada, através de actividades, recursos e momentos de avaliação sérios, rigorosos e claros. O objectivo é que os exercícios de interacção oral sejam respeitados tal e qual o são os exercícios de compreensão e produção escrita ou os exercícios gramaticais, visto que a aprendizagem de uma língua ser-nos-á útil quando precisarmos de a utilizar não só por escrito, mas também para expressar oralmente uma mensagem.

Assim, este trabalho pretende reflectir sobre os recursos e as actividades mais indicadas para praticar a interacção oral na sala de aula, passando também pela importância da avaliação neste contexto. Algumas actividades postas em prática com alunos do ensino geral serão aqui descritas e comentadas, para exemplificar todo este processo. Dentro destas

---

<sup>1</sup> A partir deste momento usarei a abreviatura MCER.



actividades, serão apresentadas várias fichas de trabalho e grelhas de avaliação, que serviram de incentivo e orientação para os alunos.

Decidi escolher este tema porque o considero muito relevante para o ensino de uma língua estrangeira. Neste contexto, o aluno entende as suas reais dificuldades e os seus verdadeiros obstáculos ao dialogar na língua que está a estudar. Consecutivamente, ao constatar essas mesmas dificuldades e ao conseguir progressivamente ultrapassá-las, encontrar-se-á motivado para alargar o seu conhecimento da língua estrangeira em questão, além de também ter a oportunidade de experimentar o menos artificialmente possível os diferentes contextos em que se utiliza e em que será útil a referida língua. No fundo, a língua é a identidade de um povo e só ao trabalhá-la em contexto pode ser melhor entendida e praticada.

Numa perspectiva mais geral, as actividades de interacção oral têm vindo a ser um pouco esquecidas em detrimento do estudo da produção escrita e da gramática. Até a compreensão oral supera o seu papel perante a produção e a interacção oral. Há que organizar uma nova abordagem para tornar as actividades de interacção oral num hábito real. Para isso, é preciso trabalhar e reflectir bastante, e até mesmo transformar um pouco a nossa forma de pensar as aulas de língua estrangeira.

# **Parte I**

## **Fundamentos teóricos**

## **1. O aluno perante a interacção oral**

Tendo em conta diversos estudos e textos recentes sobre a didáctica de uma língua estrangeira deveria ser fácil para um professor entender a importância e o papel da interacção oral na sala de aula. Os alunos são os que mais ficam relutantes relativamente a este assunto, mas muitas vezes são as opções dos próprios professores que levam os alunos a desvalorizarem a oralidade durante a aprendizagem de uma língua estrangeira. Esta realidade começa logo no início do ano lectivo com a apresentação dos critérios de avaliação (decididos por cada grupo ou subgrupo disciplinar); critérios estes que dão sempre mais peso ao teste escrito. Com efeito, há ainda o hábito de realizar testes ou provas com uma forte componente escrita, que se baseiam sobretudo na correcção gramatical e não na fluidez da comunicação.

Além disso, tendo especialmente em conta os alunos na fase da adolescência, podemos acrescentar alguns problemas levantados por Harris (2003: 233), nomeadamente, o de falta de motivação, pois os alunos não se sentem incentivados quando são obrigados a imaginar um cenário artificial para comunicar oralmente com os seus colegas numa língua estrangeira. A falta de espontaneidade também é um problema que afecta especialmente as performances dos adolescentes, sendo que estes bloqueiam na falta de um determinado vocábulo ou estrutura gramatical. Ora, quando bloqueiam e não conseguem expressar as suas ideias, podem mesmo ficar frustrados, principalmente, porque não conseguem fazer corresponder as suas capacidades cognitivas às capacidades linguísticas que detêm de uma determinada língua estrangeira.

Para além das frustrações que podem advir da utilização e prática de uma língua estrangeira na sala de aula, o aluno pode também demonstrar falta de confiança porque tem medo de errar. Ora, nas actividades de interacção oral, não é o erro linguístico que deve bloquear o aluno. O aluno deve procurar ser o mais fluente possível, produzindo e compreendendo simultaneamente um

discurso construído de forma conjunta por pelo menos duas pessoas, mesmo que isso implique utilizar diversos procedimentos linguísticos como a “criação de palavras” (Escobar e Nussbaum, 2002: 44) ou a utilização da “perífrase” (Escobar e Nussbaum, 2002: 44). Assim, o aluno deve saber que, neste tipo de actividades, pode explorar a língua sem constrangimentos e que uma crescente correcção linguística virá com a prática e a evolução das suas aprendizagens.

Na perspectiva de Carlos Luis Barroso (2000: 175), o professor deve fazer com que o aluno tenha boas razões para comunicar numa língua estrangeira na sala de aula e tenha simultaneamente a possibilidade de comprovar os resultados que daí advêm. Para o autor, “la preparación de actividades de interacción oral en una clase de español para fines específicos no es más que poner en práctica el proceso de negociación con el estudiante y desarrollarlo dentro del marco en el que se mueve este” (Barroso, 2000: 175). Neste sentido, é importante aproximar as actividades ao contexto real dos alunos, para que estes se sintam motivados a resolvê-las satisfatoriamente; e, para isso, cada aluno vê-se obrigado a desenvolver “estratégias de comunicação” (Barroso, 2000: 176), que servem para aumentar a sua capacidade comunicativa e também encaminhá-lo para a auto-aprendizagem.

Na verdade, o objectivo final das actividades de interacção oral é fazer com que os alunos sejam capazes de interactuar oralmente fora da sala de aula. Ora, aos olhos de Barroso (2000: 176), as estratégias de comunicação são a melhor forma de consegui-lo: “porque lo importante no es la mayor o menor corrección con la que se dicen las cosas, o recibir una nota” (Barroso, 2000: 176); o mais importante é que o aluno adquira, com o treino, estratégias que lhe permitam interactuar no mundo real. Com efeito, o autor enumera diferentes estratégias de comunicação (Barroso, 2000: 177):

1. Usar circunloquios.
2. Usar términos o expresiones aproximados.

3. Usar palabras con significado muy amplio.
4. Crear palabras inexistentes.
5. Traducir la palabra de la lengua materna del estudiante.
6. Adaptar una palabra o expresión a la lengua meta.
7. Cambiar de código.
8. Recurrir a mecanismos no lingüísticos.
9. Pedir ayuda al interlocutor.
10. Uso de muletillas.

E é o professor que inicialmente deve ensinar estas estratégias aos alunos, a partir de exercícios específicos, para que “el estudiante desarrolle su capacidad de hacerse comprender a pesar de sus limitaciones” (Barroso, 2000: 179). Estes exercícios, segundo Barroso (2000: 179), podem ir desde situações de vazios de informação, onde para partilhar e completar uma informação não se pode utilizar determinada palavra ou conjunto de palavras; até situações de *role-play*, onde os alunos têm de escolher a forma mais adequada para se relacionarem, formal ou informal. “Todas estas propuestas pueden ser utilizadas en los diferentes tipos de actividades para practicar la interacción oral que conocemos: rellenar vacíos de información compartiendo, pidiendo e interpretando esta; realizar debates, juegos de roles, dramatizaciones, etc.; o hacer juegos y competiciones, entre otras cosas.” (Barroso, 2000: 180).

Para Barroso (2000: 180), um dos aspectos mais importantes relacionados com esta questão é que tanto o professor como os alunos devem compreender que quando um falante de uma língua estrangeira compensa as carências do seu discurso com sons, repetições e outras estratégias, não mostra que fala mal essa língua estrangeira. “El objetivo de las estrategias de comunicación empleadas por un estudiante de español como lengua extranjera es superar sus propias limitaciones a la hora de expresarse en esa lengua.” (Barroso, 2000: 180). Este estudante é para Maria da Graça Pinto (2009: 219), professora da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, que se debruça sobre importantes questões relacionadas com a aquisição de uma língua estrangeira, um aluno “Inter-Rail”. A autora explica nesta interessante metáfora

que este tipo de aluno aprende uma língua estrangeira fazendo e praticando, mesmo que erre: “This second kind of traveller [the Inter-Rail traveller] learns by him/herself, doing, practising, not excluding the ‘trial and error’ possibility” (Pinto, 2009: 219).

Por fim, María Sonsoles Sánchez-Reyes e Ramiro Durán (2004: 42-43) lembram que se não houver uma correcta aplicação das actividades de interacção oral, no que diz respeito à sua planificação, execução, avaliação e correcção, o aluno tem todos os motivos para não perceber a utilidade e a importância dessas mesmas actividades para o desenvolvimento das suas competências comunicativas. Estes autores baseiam-se nas directrizes do Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas<sup>2</sup>, o MCER, texto de referência para a aprendizagem de línguas estrangeiras, que dedica uma especial atenção ao desenvolvimento da interacção, tanto escrita como oral.

No MCER, explica-se que a interacção é uma actividade de compreensão e simultaneamente de expressão. Trata-se de uma “actividad propia de la construcción de un discurso conjunto” (MCER, 2002: 83). Neste documento, modelo para todos os professores de língua estrangeira, a interacção oral é a “creación colectiva de significado mediante el establecimiento de un cierto grado de contexto mental común” (MCER, 2002: 83) em tempo real. Isto significa que a interacção oral exige um tipo de estratégias exclusivas que têm a ver com o controle desse processo por parte dos participantes.

Para desenvolver uma actividade de interacção oral, o MCER (2002: 83) declara que os interlocutores passam por várias estratégias de interacção. Na fase da planificação devem fazer o “encuadre” (MCER, 2002: 83), ou seja, devem ter em conta esquemas mentais de interacções passadas e antecipar intercâmbios possíveis e prováveis para a actividade que se vai desenvolver.

---

<sup>2</sup> O *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* é o documento originalmente consultado para o desenvolvimento deste trabalho. Há uma versão portuguesa correspondente, nomeadamente, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

Também devem medir distâncias entre interlocutores, isto é, saber que informações ou opiniões partilhar; enfim, antecipar o desenvolvimento da actividade. Durante a execução da interacção, os interlocutores devem saber quando usar a palavra e procurar mostrar iniciativa na construção do discurso, cooperando com os outros (quer para ajudar, quer para pedir ajuda). No fundo, os interlocutores devem procurar realizar correctamente a actividade e “contribuir a la comprensión mutua” (MCER, 2002: 83). Na fase da avaliação, os interlocutores devem verificar se houve uma boa previsão do “encuadre” e se se conseguiu atingir êxito na comunicação. Durante a interacção, pode igualmente haver a fase da correcção onde os interlocutores têm hipótese de pedir ou oferecer esclarecimentos para clarificar mal-entendidos ou ambiguidades, de forma a fazer a “reparación de la comunicación” (MCER, 2002: 83). Como se vê este tem de ser um trabalho de cooperação, se não, não há interacção.

## **2. A importância da interacção oral na sala de aula de ELE**

Há já vários autores que estudam a importância da interacção oral na sala de aula, explicando que são muitos os benefícios. Estes autores têm em conta que a competência comunicativa é o objectivo primordial da aprendizagem de uma língua estrangeira. Começando por citar María Sonsoles Sánchez-Reyes e Ramiro Durán (2004), ambos professores da Universidade de Salamanca, podemos dizer que a L.O.C.E. (Ley Orgánica de Calidad de la Educación) “consagra la adquisición de la competencia comunicativa como finalidad última del aprendizaje de una lengua extranjera en todos los niveles educativos” (Sánchez-Reyes e Durán, 2004: 28).

Devemos considerar que a L.O.C.E. é de 2002, ou seja, relativamente recente. Aliás, também é neste ano que surge a publicação espanhola do MCER, sendo este o documento que propõe a ampliação das quatro destrezas linguísticas já existentes. Assim, para além da compreensão e expressão oral e

da compreensão e expressão escrita, incluem-se mais duas actividades comunicativas da língua, a interacção e a mediação. A interacção surge como uma actividade comunicativa da língua que pressupõe um processo linguístico bidireccional e mais complexo, não é uma simples soma de um processo de expressão e mais outro processo de compreensão. A interacção implica a construção de um discurso conjunto, seguindo o princípio da negociação de significado, isto é, o discurso deve ser criado colectivamente e em cooperação.

No sólo pueden estar hablando y escuchándose entre sí dos interlocutores simultáneamente; incluso cuando se respeta estrictamente el turno de palabra, el oyente por lo general está ya pronosticando el resto del mensaje del hablante y preparando una respuesta. Aprender a interactuar, por lo tanto, supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas. Generalmente se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua, dado su papel preponderante en la comunicación. (MCER, 2002: 14)

Neste sentido, aos olhos de Cristina Escobar (s. d.a: 23), professora na Universidade Autónoma de Barcelona, “la clasificación del MCER ha hecho visible la especificidad de los fenómenos interactivos, como por ejemplo, la conversación (interacción oral)” (Escobar, s. d.a: 23). Como podemos ver no documento, o MCER divide em dois grandes grupos as competências necessárias para abordar com êxito uma situação comunicativa, nomeadamente, as competências gerais e as competências comunicativas.

Interessando-nos mais o grupo das competências comunicativas, devemos dizer que o mesmo está subdividido entre competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas, como podemos ver no capítulo 5 do referido texto (MCER, 2002: 106). No primeiro subgrupo, enumeram-se as competências gramaticais, lexicais, fonéticas, etc. No segundo subgrupo, incluem-se as diferentes formas de saudação e de tratamento, as normas de cortesia, as expressões idiomáticas, os dialectos, etc. Finalmente, no terceiro subgrupo, destaca-se, em primeiro lugar, a competência discursiva, no que diz



respeito à organização temática, à coerência e coesão, à ordenação lógica, ao estilo e registo e ao princípio de cooperação; em segundo lugar, a competência funcional, relacionada com a função de cada intervenção no discurso. Neste caso, falamos de interlocutores que procuram dar continuidade ao discurso:

Los participantes mantienen una interacción en la que cada iniciativa produce una respuesta y hace progresar la interacción, según su finalidad, a través de una sucesión de etapas que se desarrollan desde los intercambios iniciales hasta la conclusión. (MCER, 2002: 122)

E, em último lugar, a competência organizativa, relacionada com a sequência de esquemas de interacção e de transição (MCER, 2002: 120). Todos estes aspectos são importantes inclusivamente na hora de avaliar os alunos.

Verifica-se, então, que é importante atingir o êxito de uma situação comunicativa numa língua estrangeira. Até porque:

Es necesaria una intensificación del aprendizaje y la enseñanza de idiomas en los países miembros, en aras de una mayor movilidad, una comunicación internacional más eficaz combinada con el respeto por la identidad cultural, un mejor acceso a la información, una interacción personal más intensa, una mejora de las relaciones de trabajo y un entendimiento mutuo más profundo. (MCER, 2002: 5)

Aquilo que importa é que o aluno tenha a oportunidade de partilhar ideias, opiniões e sentimentos, em situações comunicativas que exijam comportamentos linguísticos e sociais específicos, possíveis de trabalhar em actividades de interacção oral.

Como vemos, as competências linguísticas são apenas uma parte da aprendizagem que contribui para a competência comunicativa. É um dos três subgrupos que constituem as competências comunicativas propostas no

MCER. Estudos recentes lembram que não é muito produtivo manipular em primeiro lugar as estruturas de uma língua estrangeira para depois aplicá-las em discursos autênticos. Como diz Antonio Rodríguez (2007), de uma forma muito clara, o conhecimento de regras gramaticais “no es garante de la capacidad para interactuar adecuadamente con otros individuos: uno puede tener un alto dominio de un idioma y, a la vez, carecer de una serie de conocimientos pragmáticos y culturales necesarios para generar actos comunicativos exitosos” (Rodríguez, 2007: 2). Uma pedagogia baseada numa orientação comunicativa sugere uma abordagem bastante diferente: “se aprende a comunicar a través de la interacción verbal y en esta interacción se van desarrollando las estructuras sintácticas adecuadas” (Rodríguez, 2007: 28), entre outras competências. O que aqui se defende é que não é muito frutífero organizar uma aula em que num primeiro momento o aluno aprende e aplica, em exercícios estruturais, alguns conteúdos linguísticos com sucesso e depois esperar que o mesmo aluno vá utilizar essas mesmas estruturas linguísticas com igual sucesso numa actividade de interacção oral. Não é nessa ordem que o aluno vai desenvolver as suas competências comunicativas.

Não quer isto dizer que os exercícios estruturais não são importantes, embora sirvam apenas para consolidar os conteúdos gramaticais leccionados. Este tipo de exercícios não pode ser associado às actividades de interacção oral; apenas coexistem na sala de aula, contribuindo no seu conjunto para o aperfeiçoamento da competência comunicativa. Mas são só as actividades de interacção oral que dimensionam o aluno, enquanto falante, como agente social, que usa a língua com um fim ou um propósito comunicativo, construído em cooperação, pois a “orientación comunicativa del lenguaje se enfoca más hacia la comprensión y negociación del significado, que hacia la mera reproducción de estructuras” (Rodríguez, 2007: 28).

Observamos que as aprendizagens não se podem fazer de uma forma isolada, visto que os alunos, muitas vezes, aprendem determinadas estruturas linguísticas, aplicam-nas na perfeição e sem dificuldade em exercícios práticos

e estruturais e, depois, verifica-se que, ao utilizarem as mesmas estruturas numa situação comunicativa concreta, não são capazes de o fazer com tanta facilidade. De facto: “[l]a consideración de la lengua más como una destreza que como una estructura, ha supuesto un cambio radical tanto en la percepción del lenguaje propiamente dicho, como en los propios planteamientos de la didáctica de las lenguas” (Rodríguez, 2007: 37). Num estudo realizado por Cristina Escobar e Luci Nussbaum (2002: 44), verificou-se que dois alunos, ao desenvolverem um pequeno diálogo sobre um assunto simples, não estão apenas preocupados com as normas estruturais da língua. Há outras questões que se tornam mais evidentes, como a fluência. Os alunos tentam construir um discurso interactivamente, e sabem que a participação e a atenção de ambos é fundamental; isto é o que as autoras chamam de co-enunciação, que exige uma construção do discurso em cooperação.

[...] Existe otro procedimiento sumamente interesante que repercute en la construcción interactiva de la sintaxis y que hemos denominado, siguiendo a Janneret (1999), coenunciación. La coenunciación es un fenómeno conversacional caracterizado por la coconstrucción de un segmento conversacional entre (por lo menos) dos personas. Se trata de un procedimiento por el cual una persona acaba o prosigue el enunciado precedente originado por otro hablante, como ocurre en las líneas 68, 69 y 70 del fragmento siguiente (...).

(...)

68. St- {(P)mone=dero\}=

69. Jo> =den=tro\_

70. St- del bolso\

(Escobar e Nussbaum, 2002: 44-45)

Estas autoras (Escobar e Nussbaum, 2002: 45) acreditam que este processo de co-enunciação exige, por um lado, a máxima atenção de quem co-

enuncia e, por outro lado, uma forte intenção de resolver interactivamente a tarefa, sendo que para isso ambos os alunos têm de trabalhar num sentido comum, para a fluência da comunicação. No entanto, Escobar e Nussbaum (2002: 45) lembram ainda que isto não significa que os alunos trabalhem sempre em relação de simetria, ou seja, cada aluno tem as suas competências e, por vezes, podem trabalhar em relação de assimetria. Tendo em conta o exemplo citado no parágrafo anterior: “St, a través de sus actividades conversacionales, se sitúa a menudo en una posición asimétrica, semejante a la que podría ocupar como docente, complementando las carencias de Jo, creando mecanismos de andamiaje para que esta pueda conversar y, seguramente, aprender” (Escobar e Nussbaum, 2002: 45). Tudo se resume a um subtítulo que as autoras escolheram para o artigo aqui citado (Escobar e Nussbaum, 2002: 42): “Adelante, a pesar de las dificultades.”

Enfim, como defende Cristina Escobar (s. d.a: 26), as actividades de interacção oral permitem que o aluno aprenda a começar e a terminar um diálogo; consiga preparar mentalmente o seu discurso, ao antecipar as mensagens dos colegas; aprenda a alternar a sua vez de falar com as intervenções dos colegas, respeitando-as; consiga adequar o tom ao tema apresentado, por exemplo, distinguindo os usos do *tú* (informal) e do *usted* (formal); e consiga fazer a reparação interactiva dos problemas comunicativos que vão surgindo, havendo um *feedback* positivo entre os alunos. Há, assim, uma motivação para reparar ou ultrapassar cooperativamente os obstáculos. Aliás, comentando uma actividade de interacção oral realizada por si, Escobar verifica que: “El trabajo y el esfuerzo no es percibido negativamente por las alumnas, sino que están disfrutando enormemente con la actividad” (Escobar, s. d.a: 26). Isto porque há todo um procedimento que leva as alunas a motivarem-se pela actividade, que lhes permite perceber as aprendizagens que daí estão a retirar.

### **3. A interacção oral em pares**

Quando um professor pensa num trabalho de pares para realizar na sala de aula tem a perfeita consciência que não pode acompanhar todos os alunos ao mesmo tempo. Assim, tendo essa noção, deve encontrar estratégias para remediar tal situação. No caso das actividades de interacção oral, já vimos, a partir de experiências realizadas por Cristina Escobar (s. d.a), com alunos de iniciação, que os mesmos são capazes de desenvolver uma cooperação na construção de enunciados, sem a supervisão do professor. Esta autora, juntamente com Luci Nussbaum (Escobar e Nussbaum, 2002: 41), acredita que essa responsabilidade deve-se a um terceiro elemento presente nas actividades de interacção oral em pares: o gravador. “Las parejas poseen un pequeño magnetofón para grabar su conversación. Además de las consignas correspondientes a cada tarea, se les dijo que debían hablar siempre en lengua meta y que no podían detener el magnetofón” (Escobar e Nussbaum, 2002: 41).

Com efeito, podemos pensar que acrescentar um gravador numa actividade de interacção oral em pares não será muito produtivo, pois os alunos, no desenrolar da actividade, vão esquecer-se da sua presença. Contudo, as autoras Cristina Escobar e Luci Nussbaum (2002: 41) dizem que é precisamente o contrário. Os alunos, segundo as autoras, nunca se esquecem da presença do gravador e quando precisam ou se sentem atrapalhados, mesmo que lhes tenha sido dito o contrário, desligam o aparelho. Também se verifica que alguns alunos, durante a actividade, tentam proteger a sua imagem perante o gravador, justificando os seus erros ou recusando a ajuda do colega. Isto prova que o gravador é um elemento importante neste tipo de actividades e representa o papel de mediador perante os alunos, visto que regula e controla as suas intervenções, ou seja, o gravador não é indiferente aos alunos, porque estes sabem que os seus diálogos vão ficar registados para uma posterior análise/ avaliação. De facto, verifica-se que, perante o gravador (Escobar e Nussbaum, 2002: 41), os alunos esforçam-se por usar a língua meta, mesmo

quando as suas competências são muito reduzidas. Neste sentido, os alunos entendem o seu papel na actividade e, assim, comportam-se como “indivíduos sociais” (Escobar e Nussbaum, 2002: 42), ao trabalharem cooperativamente com o seu par; como “estudantes” (Escobar e Nussbaum, 2002: 42), ao procurarem realizar a actividade o mais eficazmente possível; e como “aprendizes” (Escobar e Nussbaum, 2002: 42), ao tentarem simultaneamente aprender e ensinar.

Para as autoras, Escobar e Nussbaum (2002), “lo que importa en la interacción cara a cara es la posibilidad de resolver de manera coordinada aspectos prácticos de la actividad en curso” (Escobar e Nussbaum, 2002: 42). E, de facto, como verifica Cristina Escobar (s. d.a: 27), os alunos, por um lado, são capazes de *autoreparar* (Escobar, s. d.a: 27) o seu discurso, ao reconhecerem as suas limitações linguísticas, o que consequentemente permite a correcção das mesmas dentro das reais competências de cada aluno. Por outro lado, os alunos são capazes de fazer *heteroreparações* (Escobar, s. d.a: 27), quando corrigem os colegas, pois sentem-se confiantes e conseguem atingir um certo grau de protagonismo na sala de aula, o que é bastante motivador. Ora, este sentimento passa por todos os alunos, sendo que nenhum é inferiorizado. Todos conseguem ser os protagonistas do processo comunicativo, porque todos conseguem participar e colaborar no desenvolvimento do discurso: “se esfuerzan en encontrar de forma cooperativa solución a los problemas que se les presentan durante la realización de tareas significativas” (Escobar, s. d.a: 27). Mas, como já dissemos anteriormente, nem sempre os alunos trabalham em relação simétrica, muitas vezes, há os que ajudam mais o colega, dadas as suas competências, sem que isso seja motivo de constrangimento.

Neste sentido, quando o aluno não está pressionado pela supervisão do professor, ele sente-se mais à vontade para experimentar e arriscar. Isto porque sente uma menor intimidação quando está a interagir apenas com um colega e não há a pressão de ser corrigido pelo professor ou de ser criticado

pelo grande grupo (turma). Sucessivamente sente-se mais implicado no desenrolar da actividade, tornando-se mais proactivo e independente. Por seu turno, dedica um maior grau de atenção ao que está a fazer, o que demonstra que se sente mais responsável pela actividade. Assim, para desenvolver o seu discurso, o aluno recorre a uma diversidade de estratégias comunicativas, entre as quais, como defende Cristina Escobar (s. d.a), as “estratégias de rodeio” (Escobar, s. d.a: 26), que são, na sua perspectiva, indicadores de solidariedade e de uma finalidade comum: “un trabajo serio y sistemático” (Escobar, s. d.a: 26). Enfim, tudo isto resulta num maior uso da língua meta.

Em suma, utilizando a terminologia do MCER, Cristina Escobar (s. d.a) afirma que “la conversación entre parejas de alumnos incide positivamente en el desarrollo de las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas [...], mejora la motivación de los alumnos y facilita la adaptación de las tareas por parte de la profesora a las necesidades de los alumnos” (Escobar, s. d.a: 27). Assim, as próprias actividades de interacção oral até ajudam no processo pedagógico de planificação, pois permitem ao professor conhecer as necessidades reais dos alunos.

#### **4. Problemas apresentados**

Então, por que motivo os professores temem ainda este tipo de actividades de interacção oral? Numa primeira abordagem, o professor pode pensar que a aplicação de actividades de interacção oral na sala de aula leva à falta de controlo directo por parte do professor em relação aos alunos; que os alunos sem a supervisão do professor vão optar por usar primordialmente a língua materna; que haverá falta de *feedback* relativamente ao desenvolvimento dos seus trabalhos; e que, neste cenário, o nível de auto-exigência (Escobar, s. d.a: 24) será diminuto por parte dos alunos.

Como Escobar (s. d.a) verificou no seu estudo, estes receios não correspondem à realidade (Escobar, s. d.a: 24-25), embora haja alunos com os quais é mais difícil desenvolver este tipo de actividades que exigem uma maior autonomia. Falamos sobretudo dos mais jovens (alunos até ao 3º ciclo), que tendem a ser mais barulhentos e desorganizados. Mas ainda nestes casos é preciso ultrapassar as dificuldades e criar condições para que a interacção oral faça também parte do processo de ensino-aprendizagem dos mais jovens.

Aquilo que jamais pode acontecer é que os alunos confundam as actividades de interacção oral com passatempos. Para isso, é muito importante encarar este processo com muita seriedade. Ora, como o professor sabe que não se pode dividir e ouvir todos os alunos ao mesmo tempo, especialmente quando estes trabalham em pares, é essencial que desenvolva um tipo de avaliação diferente do usual. Há que tomar novas medidas, criar novas grelhas de avaliação e novas estratégias para avaliar todo o processo. Há que orientar muito bem os alunos antes de cada actividade de interacção oral, tanto nas instruções como nos instrumentos, e há que criar objectivos concretos para motivar os alunos, especialmente, os mais jovens.

Na verdade, os alunos até ao 3º ciclo ficam motivados ao saberem que vão ganhar algo, se realizarem bem determinada actividade; por exemplo, no caso da apresentação à turma de um diálogo simples, como uma conversa no restaurante. O professor, depois de apresentar as tarefas a realizar, pode propor aos alunos que, no fim das apresentações, haverá um grupo vencedor: aquele que tiver cumprido o maior número de requisitos pré-estabelecido, nomeadamente, dizer o maior número de nomes de comidas, saber cumprimentar e despedir-se, pedir correctamente o menu, adequar todas as respostas às perguntas realizadas, etc. Isto poderá originar o registo no quadro do nome dos elementos do grupo “vencedor”, ou então, esses mesmos elementos poderão receber um simples rebuçado.



Os alunos de nível secundário já revelam um diferente tipo de motivação; empenham-se mais se tiverem a consciência que estão a ser avaliados, pois têm um maior sentido de responsabilidade. Por isso, é muito importante esclarecer prévia e claramente os objectivos exigidos para cada actividade, assim como os critérios de avaliação. Há muitas actividades de interacção oral. O MCER (MCER, 2002: 75) propõe vários exemplos, sendo que alguns oferecem escalas ilustrativas, do nível A1 ao C2:

- transacciones;
- conversación casual;
- discusión informal;
- discusión formal;
- debate;
- entrevista;
- negociación;
- planificación conjunta;
- cooperación práctica centrada en los objetivos...

(MCER, 2002: 75)

Algumas destas sugestões serão trabalhadas no segundo capítulo, na Apresentação de casos práticos.

## **5. A avaliação da interacção oral**

Ao longo deste ano lectivo, pude verificar que um dos recursos pedagógicos mais importantes para pôr em prática as actividades de interacção oral de uma forma clara, eficaz e rigorosa é a avaliação. Esta exige contornos específicos, sendo que o professor não pode estar sozinho no seu papel de avaliador.

Acima de tudo, a avaliação é um processo de medição, cujos resultados interferem na vida dos alunos, das respectivas famílias e do próprio professor,

podendo este controlar inclusivamente a efectividade das suas práticas pedagógicas através dos resultados dos alunos. Por este motivo, a avaliação tem sempre de ser efectuada com muita clareza, a partir da definição e comunicação dos objectivos previstos. Só dentro desta perspectiva é possível fazer com que um aluno programe o seu estudo e participe com algum grau de protagonismo no processo de ensino-aprendizagem.

Com efeito, a avaliação não pode limitar-se ao professor. É muito importante que o aluno seja convidado a autoavaliar-se, pois desta forma sente a responsabilidade do seu próprio progresso, reflectindo sobre o seu trabalho, onde sabe distinguir aquilo que fez bem e aquilo que não foi capaz de fazer. O objectivo número um da autoavaliação é precisamente fazer com que o aluno tenha vontade de superar as dificuldades sentidas, depois de ter sido ele próprio a detectá-las.

Neste sentido, Cristina Escobar (s. d.b: 20) sublinha que os testes escritos tradicionais “miden lo que el alumno sabe sobre la lengua meta, y sólo de manera indirecta se puede inferir de ellas lo que el alumno es capaz de hacer realmente en lengua meta” (Escobar, s. d.b: 20). Ora, vemos aqui que o aluno pode preparar-se muito bem para um teste escrito e até ter sucesso, contudo esse sucesso não significa que esse mesmo aluno seja brilhante na utilização de uma determinada língua estrangeira, mas simplesmente que o aluno foi capaz de responder eficazmente às perguntas colocadas no teste. Com este procedimento, os alunos “afinan considerablemente sus estrategias de examen (...) pero suelen olvidarse de perfeccionar sus habilidades comunicativas, ya que esto no les produce ningún dividendo” (Escobar, s. d.b: 20). E é, nesta perspectiva, que os alunos formam a ideia de que as habilidades orais têm um lugar secundário na avaliação.

Então, como avaliar e dar primazia à oralidade, nomeadamente, à interacção oral? Cristina Escobar (s. d.b: 21) sugere-nos o “portafolio oral” (Escobar, s. d.b: 21). O portefólio é um documento que apresenta uma

selecção dos melhores trabalhos de uma pessoa, procurando mostrar as suas competências e o seu progresso ao longo do tempo. Este tipo de documento é implementado nas escolas e também no mundo do trabalho, em algumas profissões, como no jornalismo, por exemplo. Não se trata de um documento rígido, pois o seu autor pode constantemente melhorar e alterar os trabalhos, de forma a mostrar sempre os melhores. Ora, no processo de ensino-aprendizagem, é natural que o aluno evolua; e faz todo o sentido que ele possa ir melhorando o seu portefólio. Aliás, o portefólio é uma excelente forma de autoavaliação, pois ao actualizar ou seleccionar os trabalhos que melhor demonstram o seu progresso, o aluno está a reflectir sobre as suas aprendizagens e também as suas dificuldades. Mas de que forma o podemos utilizar na avaliação da interacção oral?

O portefólio oral, sugerido por Cristina Escobar (s. d.b: 21), exige a gravação das conversas dos alunos, por isso, é necessário que exista um gravador ou vários gravadores na sala de aula, conforme o tipo de trabalho que está a ser desenvolvido. Esta autora (s. d.b: 21) baseia-se no trabalho oral em pares e apresenta-nos uma experiência por si realizada, explicando que é muito importante definir desde o início os critérios de avaliação:

Criterios de evaluación
<ul style="list-style-type: none"><li>- Relevancia y organización del contenido</li><li>- Fluidez</li><li>- Adecuación del vocabulario a la tarea</li><li>- Corrección y complejidad gramatical</li><li>- Negociación de los turnos</li><li>- Atención al interlocutor</li><li>- Resolución conjunta de los problemas de comunicación: estrategias interactivas</li><li>- Inteligibilidad y pronunciación</li></ul>

Figura 1 – Critérios de avaliação de uma actividade de interacção oral em pares (Escobar, s. d.b: 22)

A partir destes critérios, a autora defende que é importante criar “una escala analítica para uso del profesor y dos hojas de autoevaluación que traducían dichos criterios a un lenguaje comprensible por los alumnos (Escobar, s. d.b: 22)”. Assim, ao reflectirem sobre a sua própria performance, os alunos despertam em si a sua “consciência metalinguística” (Escobar, s. d.b: 22). Ora, tal reflexão poderia ser proporcionada a partir do seguinte questionário:

<p>PREGUNTAS PARA FOMENTAR LA AUTORREFLEXIÓN</p> <p>¿Qué piensas de tus grabaciones?</p> <p>¿Cuál es tu mejor grabación?</p> <p>¿Qué es lo que más te gusta de ella?</p> <p>¿En qué se distinguen tu mejor y tu peor grabación?</p> <p>¿Cómo se refleja en tu trabajo lo que habías aprendido con anterioridad?</p> <p>¿Cuáles son los puntos fuertes de tu trabajo?</p> <p>¿Qué has aprendido últimamente?</p> <p>¿Cómo se refleja ello en tu trabajo?</p> <p>¿Qué aspectos crees que puedes mejorar?</p> <p>¿Qué vas a hacer para conseguirlo?</p> <p>(Adaptado de Arter y Spandel, 1992 y Danielson y Abrutyn, 1997)</p>
---

Figura 2 – Questionário de auto-reflexão (Escobar e Nussbaum, 2002: 49)

Ainda assim, a autora Cristina Escobar (s. d.b: 23) defende que os alunos devem fazer uma última análise, solicitando-lhes, no final da experiência que referimos anteriormente, que elegendessem as suas duas melhores gravações e justificassem a sua escolha a partir de uma carta de apresentação; sendo que esta reflexão final também seria guiada por um conjunto de perguntas abertas, como por exemplo, “¿Qué hace que este trabajo sea mejor que los otros?” (Escobar, s. d.b: 23). E, neste sentido, trabalha-se a “reflexão metacognitiva” (Escobar, s. d.b: 23), pois os alunos analisam, justificando, as

suas competências linguísticas (tendo em conta os erros que fizeram) e as suas competências interactivas (sabendo até que ponto é que as suas mensagens foram entendidas); e estabelecem novas metas de aprendizagem e o seu grau de motivação em cada tarefa. Além disso, a autora (s. d.b: 24) diz também que “gracias al portafolio, los alumnos pueden llegar a visualizar su progreso en el dominio de la interacción lo cual les lleva inmediatamente a desarrollar una mejor imagen de sí mismos” (Escobar, s. d.b: 24). Enfim, o professor leva os alunos a verificarem os seus progressos ao longo do ano lectivo no que diz respeito às suas competências comunicativas, o que é extremamente motivador.

No desenvolvimento desta experiência, a autora (Escobar, s. d.b: 23) pôde concluir que, numa fase final, os alunos já colaboram entre si, produzindo sequências de negociação de significado; auto e hetero-reparam o discurso, mesmo que a correcção linguística não seja essencial para o êxito comunicativo; começam a perceber que na sua conversa existe um objectivo comunicativo; trabalham em *feedback* e respeitam as intervenções do outro; passam a utilizar estratégias para se fazerem entender e “no pierden nunca de vista el doble objetivo comunicativo y de práctica de la lengua, y entienden que éstos sólo pueden ser alcanzados cooperativamente” (Escobar, s. d.b: 23).

Ora, é de referir que quando se diz que a correcção linguística não é essencial, não quer dizer que os alunos, dentro deste método, devem falar com erros. Como explicam María Sonsoles Sánchez-Reyes e Ramiro Durán (2004): “El aprendizaje es un proceso de formación de hipótesis en el que el error supone un estadio a partir del cual el alumno puede reelaborar una hipótesis si, a pesar del error, consigue transmitir una información” (Sánchez-Reyes e Durán, 2004: 45). Assim, nas actividades de interacção oral, o aluno tem que, em primeiro lugar, comunicar com o outro, entendendo a mensagem que lhe é transmitida e fazendo-se entender, mesmo que entre a mensagem escape algum erro linguístico; este será corrigido com a prática, com uma auto e hetero-reflexão e em conjunto com outro tipo de exercícios.

Podemos visualizar, então, os diferentes passos que Escobar e Nussbaum (2002) sugerem para pôr em prática o portefólio oral.

PROCEDIMIENTO PARA LA PUESTA EN PRÁCTICA DEL PORTAFOLIO ORAL

1. Acordar un conjunto de tareas significativas adecuadas.
2. Definir los criterios de evaluación.
3. Sensibilizar a las y los estudiantes respecto del interés del trabajo en grupo.
4. Diseñar una hoja de coevaluación y discutir su contenido con el alumnado.
5. Formar las parejas.
6. Enseñar al alumnado a utilizar el magnetofón y la hoja de evaluación.
7. Las parejas graban sus conversaciones.
8. Las grabaciones deben ser fechadas.
9. Las parejas escuchan la grabación y rellenan la hoja de coevaluación.
10. Las parejas pueden comparar sus grabaciones con otras similares realizadas por nativos.
11. Cada estudiante elige, por ejemplo, sus tres mejores grabaciones.
12. Cada estudiante escribe una nota a su docente.
13. El o la docente evalúa las grabaciones y comparte sus impresiones con los aprendices.

Figura 3 – Diferentes momentos para a realização do portefólio oral (Escobar e Nussbaum, 2002: 50)

Para Escobar (s. d.a: 28), é assim que se consegue atingir maior rigor e reflexão, para “convertir la lengua oral en el eje central de las actividades del aula” (Escobar, s. d.a: 28). O que defende a autora (s. d.a) é que se deve desenvolver um trabalho complexo, mas muito proveitoso para os alunos, de forma que os problemas que existem actualmente sejam ultrapassados e que a interacção oral tenha um lugar digno na sala de aula de língua estrangeira. Pois, na verdade, estudamos primordialmente uma língua estrangeira para comunicar.

Em suma, Cristina Escobar (s. d.b: 24) conclui que na sua experiência o portefólio oral permitiu levar a cabo uma avaliação autêntica da interacção oral. “Las grabaciones continuadas [...] y la selección de mejores grabaciones que realizaron en su carta final aportaron datos suficientes y valiosos sobre la competencia oral de los alumnos” (Escobar, s. d.b: 24), sendo que foi desnecessária a realização de qualquer prova oral ou escrita para avaliar aquela determinada unidade. Aliás, o facto de não haver um teste não desmotivou os alunos, nem diminuiu o rigor do seu trabalho (Escobar, s. d.b: 24). Além disso, tendo os alunos um papel importante na sua própria avaliação, fez-lhes compreender melhor os critérios de avaliação e os objectivos da unidade didáctica apresentada. Ainda relativamente à avaliação, Cristina Escobar (s. d.b) diz que curiosamente os alunos classificam-se de uma forma muito aproximada às apreciações do professor, visto que os momentos de autoavaliação favoreceram a comunicação entre professor e aluno, permitindo uma avaliação mais justa.

A novidade, para o professor e para as escolas, em termos de material é apenas a aquisição de vários gravadores, que podem ser sempre reutilizados no centro escolar por diferentes professores. Aliás, as gravações permitem que o professor consiga dar toda a sua atenção aos alunos durante a aula e avaliá-los criteriosamente e individualmente num momento posterior. Entretanto, Matilde Martínez (s. d.: 3), ao falar de como pôr em prática algumas actividades de interacção oral, também recorda que: “Cada profesor puede adaptar esta necesidad de tener documentos grabados a sus propias circunstancias materiales y a los recursos de que disponga para su aula. Las grabadoras digitales, hoy en día muy accesibles, son una buena solución, pero hay otras: los Ipod, los mp4, los programas de voz que están incorporados a muchos ordenadores” (Martínez, s. d.: 3).

## **6. Proposta de uma grelha de avaliação**

Analisando atentamente os programas de Espanhol em Portugal, verifica-se que o Programa de Espanhol, Ensino Básico, 3º ciclo (Ministério da Educação, 1997), defende que a comunicação é a meta final do processo de ensino-aprendizagem da Língua Espanhola, explicando que é importante “atender às actividades de simulação real na aula” (Ministério da Educação, 1997: 30). No entanto, a sua mensagem não define muito bem aquilo que é a interacção oral, apresentando-a inicialmente como um conjunto de perguntas e respostas. Verificamos esta situação com a citação seguinte:

O primeiro tipo de interacção oral que ocorre na aula caracteriza-se por uma estrutura muito rígida em que o professor inicia o discurso, frequentemente com uma pergunta; os alunos respondem e o professor comenta a resposta. (Ministério da Educação, 1997: 29)

O Programa (Ministério da Educação, 1997: 30) considera que esta é uma interacção limitada; contudo, o que vemos aqui não se trata de interacção, mas de um exercício de compreensão e produção oral. Para se desenvolver uma actividade de interacção oral é importante proporcionar requisitos adicionais, em que os alunos são os protagonistas da actividade e podem com as suas intervenções ir construindo um discurso cooperativamente. Neste sentido e na continuação da citação anterior, o Programa acrescenta o seguinte (Ministério da Educação, 1997: 30):

O trabalho de pares e de grupo rompe esta estrutura e permite aos alunos falarem mais tempo e de forma mais autêntica. Aos alunos devem, pois, oferecer-se muitas oportunidades para manter uma interacção oral que se pareça o mais possível com a que ocorre entre os falantes do Espanhol. (Ministério da Educação, 1997: 30)

Ora, acredito que o cerne da questão não se trata de pôr os alunos a falar mais tempo, mas dizer concretamente que o que se pretende é que os



alunos, em trabalho de pares, possam desenvolver as suas competências comunicativas autonomamente e em conjunto com o colega, procurando colaborar com o outro na construção do discurso. Para isso é necessário que, entre os colegas, haja um conjunto de estratégias comunicativas, nomeadamente, a repetição, o trabalho de auto-reparação ou hetero-reparação, a busca de termos aproximados, a criação de palavras inexistentes, o pedido de ajuda ao colega, etc.; que muitas vezes pode nem se aproximar à forma como os nativos espanhóis produzem os seus discursos.

Analisando, por sua vez, os Programas de Espanhol para o Nível Secundário, nomeadamente, O Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10º ano, podemos ver que se sublinha a importância de centrar o trabalho didáctico no aluno, como o protagonista do processo de ensino-aprendizagem (Fernández, 2001: 19). Contudo, a definição daquilo que é trabalhar a interacção oral em sala de aula é bastante semelhante à do Programa de Espanhol, Ensino Básico, 3º ciclo, aqui apresentado; sendo que a proposta do Programa de Espanhol, 10º ano (Fernández, 2001: 20), assemelha-se bastante à sugestão do Programa de Espanhol, Ensino Básico, 3º ciclo, citada anteriormente (Ministério da Educação, 1997: 30). Ainda no Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10º ano, podemos ver que não há uma avaliação específica para as actividades de interacção oral. A avaliação da competência comunicativa é realizada separando as competências receptivas das competências produtivas:

As competências receptivas podem ser avaliadas com parâmetros bastante objectivos. O mesmo não acontece com as competências produtivas [...], para as quais é necessário definir com clareza os critérios de avaliação (Fernández, 2001: 26).

Ora, esses critérios dividem-se em três blocos, o Nível pragmático e eficácia comunicativa, o Nível discursivo e o Uso da língua e correcção (Fernández, 2001: 26) que, por sua vez, apresentam uma lista extensa de

subcritérios (Fernández, 2001: 27-28). Neste programa de secundário, podemos ver também que a interacção oral é apresentada como um dos elementos da expressão oral (Fernández, 2001: 39). Entretanto, o Programa de Espanhol, de Ensino Básico, 3º ciclo, propõe uma lista de critérios para avaliar as competências básicas de comunicação: a Inteligibilidade, a Pertinência, a Progressão, a Correção e a Fluidez (Ministério da Educação, 1997: 34); explicando igualmente que os diálogos, os debates e as entrevistas dos alunos, etc., deveriam fazer parte dos meios de avaliação.

De facto, como vimos no subcapítulo cinco: A avaliação da interacção oral, a avaliação é determinante para o desenvolvimento de actividades de interacção oral. Tendo em conta uma análise dos programas de Espanhol referidos no presente subcapítulo, senti, durante o estágio de Espanhol e na minha prática lectiva, a necessidade de criar uma grelha de avaliação para avaliar as actividades de interacção oral realizadas em sala de aula. Esta grelha foi sofrendo alterações ao longo do ano e podemos verificar essas mesmas alterações nos anexos 1 e 2. Os critérios definidos para a criação da grelha baseiam-se no MCER; documento que seleccionei, dada a sua pretensão de uniformizar o estudo e o ensino de idiomas em toda a Europa: “[o MCER] nace con el espíritu de uniformar la docencia, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas en la Unión Europea de principios del siglo XXI” (Sánchez-Reyes e Durán, 2004: 30). Na verdade, este documento sublinha a importância da interacção oral na aprendizagem de uma língua estrangeira e defende que devemos avaliá-la com rigor ao apresentar uma grelha que estabelece e ilustra os diferentes níveis a atingir relativamente à interacção oral (MCER, 2002: 33).

Há outros documentos que podem ser utilizados para avaliar a oralidade. O GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional), por exemplo, dá diversas sugestões para avaliar a expressão oral, incluindo a interacção oral como um dos descritores a avaliar (GAVE, 2008a). No entanto, este documento (GAVE, 2008a) sugere apenas dois níveis diferentes para cada descritor apresentado,

nomeadamente, Âmbito, Correção, Fluência, Desenvolvimento temático e coerência e Interação (GAVE, 2008a), sendo uma grelha de avaliação dirigida ao 11º ano, 2 anos de aprendizagem. Há também uma outra grelha semelhante dirigida ao 12º ano, 3 anos de aprendizagem (GAVE, 2008b), que sugere três níveis diferentes para os cinco descritores referidos previamente. Ora, esta divisão de níveis corresponde respectivamente ao 11º e 12º ano, sendo que o professor fica um pouco limitado com essas sugestões. Já o MCER é bem mais abrangente, pois “incluye numerosos parámetros del uso de la lengua y de las competencias de sus hablantes, proporcionando escalas de descriptores en seis niveles de destreza en una lengua” (Sánchez-Reyes e Durán, 2004: 31). Deste modo, o GAVE (2008a/b) dedica-se a definir o que um aluno de 11º ou 12º ano deveria ser capaz de fazer, enquanto o MCER tenta definir em que nível cada falante está em relação a uma língua estrangeira. Este documento é uniformizante e tenta apresentar uma base comum para todos os alunos europeus de língua estrangeira, permitindo assim que se crie uma transparência na definição de títulos a nível europeu.

Comparando, ainda, estes dois documentos, podemos dizer que as grelhas de avaliação do GAVE (2008a/b), por vezes, apresentam informações repetitivas e difíceis de distinguir entre os diferentes níveis, por exemplo, na grelha dedicada ao 12º ano (GAVE, 2008b), no descritor Desenvolvimento Temático e Coerência, temos em N1 a expressão: “conectores muito simples” e em N3 “conectores elementares”. Ora, estes dois termos “simples” e “elementares” são um pouco ambíguos. Também, na mesma grelha (GAVE, 2008b), sente-se a confusão entre correção linguística e interação, visto que no descritor Interação encontramos o tópico: “Exprime-se e reage com correção a um leque de funções linguísticas” (GAVE, 2008b), quando a correção linguística deveria ser apenas contemplada no descritor Correção. Por seu turno, o MCER apresenta uma tabela com seis níveis diferentes (A1, A2, B1, B2, C1 e C2) para os cinco descritores por si definidos: *alcance*, *corrección*, *fluidez*, *interacción* e *coherencia* (MCER, 2002: 32-33). Além disso, este documento enuncia a referida tabela como “aspectos cualitativos del uso

de la lengua hablada” (MCER, 2002: 32); enquanto o GAVE introduz as suas grelhas aqui comentadas como “Categorias e descritores para a avaliação da produção oral” (GAVE, 2008a/b).

Na verdade, nota-se que as grelhas propostas pelo GAVE não fazem uma grande distinção entre a interacção oral e a produção oral, pois no seu descritor *Interacción* há uma forte presença de escalas ilustrativas que sugerem apenas a produção oral, nomeadamente, “inicia, mantém e conclui conversas simples”; “pede esclarecimentos”; “estabelece contactos”; etc. (GAVE, 2008b). Há, contudo, uma alusão à interacção oral no que diz respeito ao verbo “reage” e à afirmação: “indica se está, ou não, a seguir aquilo que se diz” (GAVE, 2008b). O MCER (MCER, 2002: 33) já introduz diferentes afirmações no seu descritor *Interacción*, que pressupõem um trabalho mais amplo que a mera soma da produção oral mais a compreensão oral, isto é, pressupõem a construção de um discurso criado a partir de uma cooperação entre dois ou mais interlocutores: “participa en una conversación”; “colabora en debates”; “toma su turno de palabra en el momento adecuado”; etc. (MCER, 2002: 33).

Vê-se que o MCER mostra uma maior sensibilidade para a avaliação da interacção oral, não a confundindo meramente com a expressão oral, isto é, enquadra a interacção oral no “uso da língua falada”, sublinhando a importância de uma simultânea compreensão e produção oral de um discurso construído em cooperação; por exemplo, no nível B1 da referida grelha (MCER, 2002: 32-33), podemos encontrar a seguinte expressão: “[O aluno] puede repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua” (MCER, 2002: 33). Com efeito, o MCER propõe escalas ilustrativas que facilitam a definição concreta do nível de cada aluno ou falante e que permitem igualmente definir o progresso de cada um.

Neste sentido, podemos ver que a grelha que apresentamos no **anexo 2** apresenta os seguintes descritores: *interacção*, *fluência*, *alcance*, *correção*,

*coerência*<sup>3</sup>. Desta forma, procurou-se melhorar a primeira versão da grelha que encontramos no **anexo 1**, definindo-se com mais detalhe cada descritor. Por exemplo, na primeira versão, eu confundia “interacção” com “fluência” e, depois de uma análise mais atenta do MCER, percebi que tinha de separar estes dois conceitos. Assim, na segunda versão, apresentada no **anexo 2**, passo a avaliar no primeiro descritor a Interação e no terceiro descritor a Fluência. Também se pode dizer que a segunda versão adequa-se mais à realidade, permitindo uma avaliação mais clara e rigorosa. Isto acontece, por exemplo, quando altero a frase “utiliza sólo un conector” para “sólo utiliza conectores sencillos (*y, pero, porque*)”, no descritor da Coerência.

---

<sup>3</sup> Termos utilizados em: INSTITUTO CERVANTES (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas; aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, pp. 32-33.

## **Parte II**

### **Apresentação de casos práticos**

## **1. Actividades de interacção oral – experiências em sala de aula**

As actividades de interacção oral têm a característica específica de exigir que o aluno seja simultaneamente falante e ouvinte, “para construir, conjuntamente, una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación” (Sánchez-Reyes e Durán, 2004: 42). Como já vimos, há aqui vários aspectos que são trabalhados como o saber conversar com o outro, respeitando as suas intervenções e, a partir daí, construir um discurso coerente, respeitando o tema trabalhado, recapitulando sempre que necessário e resolvendo problemas.

Há imensas actividades de interacção oral, entre elas, os diálogos formais e informais, os debates, as entrevistas, as simulações de diversa ordem, os *role-playing*, as actividades de vazão de informação, o preenchimento de esquemas, as actividades de transferência de informação, etc. Todas elas, a meu ver, devem estar centradas em objectivos bem concretos, para facilitar o desempenho dos alunos e posteriormente a avaliação da actividade, que pode ser realizada apenas pelo professor ou também pelos alunos, em auto e hetero-avaliação. Contudo, o professor não pode esquecer que o aluno deve ter o princípio de opção, e portanto não pode controlar totalmente uma actividade. “Un tipo de ejercicios en las que la práctica esté totalmente controlada por el profesor fallará en desarrollar este aspecto” (Sánchez-Reyes e Durán, 2004: 45).

As actividades que se seguem foram postas em prática em escolas públicas portuguesas, nomeadamente na Escola Secundária D. Afonso Henriques, onde realizei o estágio profissional de Espanhol, e na Escola Secundária Camilo Castelo Branco, onde trabalhei em simultâneo. Tendo em conta as duas escolas, tive a oportunidade de trabalhar com alunos do 10º e do 11º ano.

### 1.1. Actividade 1 - As rotinas da família Pérez

Num momento inicial do ano lectivo, ao trabalhar As Rotinas com um 11º ano, nível II, que se preparava para o Exame Nacional, decidi envolver toda a turma numa actividade de interacção oral. Claro, que, para essa decisão contribuiu o facto de eu saber que esta turma estava particularmente motivada para a aprendizagem do Espanhol e também que era constituída por apenas 16 elementos. Assim, imaginei o seguinte cenário: às três horas da tarde, na cozinha da família Pérez, uma janela partiu-se. Nesse momento, o “responsável” estava só e dentro da cozinha. Este mesmo cenário foi apresentado aos alunos e, adicionalmente, explicou-se que cada aluno deveria circular pela sala de aula e falar com diferentes colegas para tentar encontrar o culpado. Simultaneamente, cada aluno recebeu um cartão com informações sobre a personagem que deveria encarnar, seguindo-se alguns exemplos:

<p><b>Padre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Se despertó a las 6 de la mañana.</li> <li>* Tuvo una cita a las 10 de la mañana.</li> <li>* Comió en casa.</li> <li>* Salió a trabajar a las 15h15.</li> <li>* Estuvo en su oficina de las 14h00 a las 15h10.</li> </ul>	<p><b>Madre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Se despertó a las 8 de la mañana.</li> <li>* Empezó a cocinar a las 13h00.</li> <li>* Empezó la siesta en el salón a las 14h45.</li> <li>* Volvió a la cocina a las 16h00 para preparar una tarta de chocolate para la cena.</li> </ul>
<p><b>Hijo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Se despertó a las 7 de la mañana.</li> <li>* Cogió el autobús a las 07h30.</li> <li>* Tuvo clases de las 08h00 a las 13h00.</li> <li>* Volvió a casa a las 14h00.</li> <li>* Estuvo en su habitación jugando al ordenador de las 14h40 a las 15h30.</li> </ul>	<p><b>Hija</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Se despertó a las 7 de la mañana.</li> <li>* Cogió el autobús a las 07h30.</li> <li>* Tuvo clases de las 08h00 a las 13h00.</li> <li>* Volvió a casa a las 14h00.</li> <li>* Estuvo bailando en la cocina hasta las 15h00.</li> </ul>

Figura 1 – “Tarjetas”, jogo “As rotinas da família Pérez”

Com esta actividade, pretendia-se verificar se os alunos estavam no nível A2 (o seu nível de ensino) do descritor *Interacción* (MCER, 2002: 33), proposto pelo MCER, que se cita em seguida:



Sabe contestar preguntas y responder a afirmaciones sencillas. Sabe indicar cuándo comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente como para mantener una conversación por decisión propia. (MCER, 2002: 33)

O objectivo era, então, fazer com que todos os alunos participassem num diálogo simples, pois tinham de falar sobre as rotinas de uma família. Além disso, os alunos deveriam saber respeitar as intervenções dos colegas e ouvi-los, de forma a construir com eles breves conversas. Ao circular pela sala verifiquei que os alunos executavam a actividade conforme o previsto e todos participaram sem inibições, contribuindo para a construção dos diálogos (Escobar e Nussbaum, 2002: 44).

Em conclusão, a actividade resultou muito bem. Na verdade, esta não é uma actividade fácil de controlar e avaliar, porque os alunos circulam pela sala de aula e têm de interagir em diferentes pares e sem a assistência da professora. Deste modo, para motivar os alunos para a realização desta actividade e implicá-los no desenvolvimento da mesma, é essencial a criação de um objectivo concreto, que neste caso era a descoberta de quem tinha partido a janela. Provavelmente, esta actividade não seria bem-sucedida num grupo de terceiro ciclo, visto que a maturidade dos alunos não seria suficiente para conseguirem respeitar as regras previstas e estabelecidas. Contudo, numa turma de secundário com um maior número de alunos, esta actividade poderia ser igualmente desenvolvida, com a divisão do grupo em dois subgrupos. Deste modo, o grupo que mais rapidamente encontrasse o culpado seria o vencedor.

## **1.2. Actividade 2 – Entrevista de emprego**

Uma outra actividade que apliquei ao grupo anterior foi a entrevista de emprego, para trabalhar As Profissões. Esta actividade foi desenvolvida em

grupos de quatro e cada grupo recebeu e leu um anúncio de emprego retirado de um site peruano de ofertas de emprego, ou seja, aproveitou-se este momento para apresentar aos alunos um documento autêntico.

### Cocinero para Hotel Anthony's

<b>Empresa</b>	Hotel Anthony's
<b>Para Trabajar En</b>	Lima, Perú
<b>Canal</b>	General - Turismo – Hotelería – Gastronomía
<b>Descripción del Trabajo</b>	Se necesita cocinero con experiencia. Presentarse con currículo vitae. <a href="http://www.buscojobs.pe/ofertas-de-trabajo.aspx?Consulta=cocinero">http://www.buscojobs.pe/ofertas-de-trabajo.aspx?Consulta=cocinero</a>

### Ingeniero Químico para Amiel Inversiones SAC

<b>Empresa</b>	Amiel Inversiones SAC
<b>Para Trabajar En</b>	La Libertad, Perú
<b>Canal</b>	Otros - Otros
<b>Referencia</b>	2068
<b>Descripción del Trabajo</b>	Elaboración de agua de mesa AquAmiel <a href="http://www.buscojobs.pe/ofertas-de-trabajo.aspx?Consulta=ingeniero">http://www.buscojobs.pe/ofertas-de-trabajo.aspx?Consulta=ingeniero</a>

Figura 2 – Exemplos de anúncios de emprego utilizados

Em seguida, em cada grupo, cada aluno recebeu um cartão, onde podia ler as informações necessárias para definir e encarnar a sua personagem. Estas informações não podiam ser partilhadas entre os elementos do grupo. Era apenas necessário informar quem era o entrevistador de cada grupo. Assim, em cada grupo havia um entrevistador e três candidatos a uma entrevista de emprego e os seus elementos deveriam simular para a turma três diferentes entrevistas para que, posteriormente, os colegas que assistiam às apresentações pudessem decidir quem era o melhor candidato a cada posto de emprego. Desse modo, os alunos eram todos implicados na actividade.

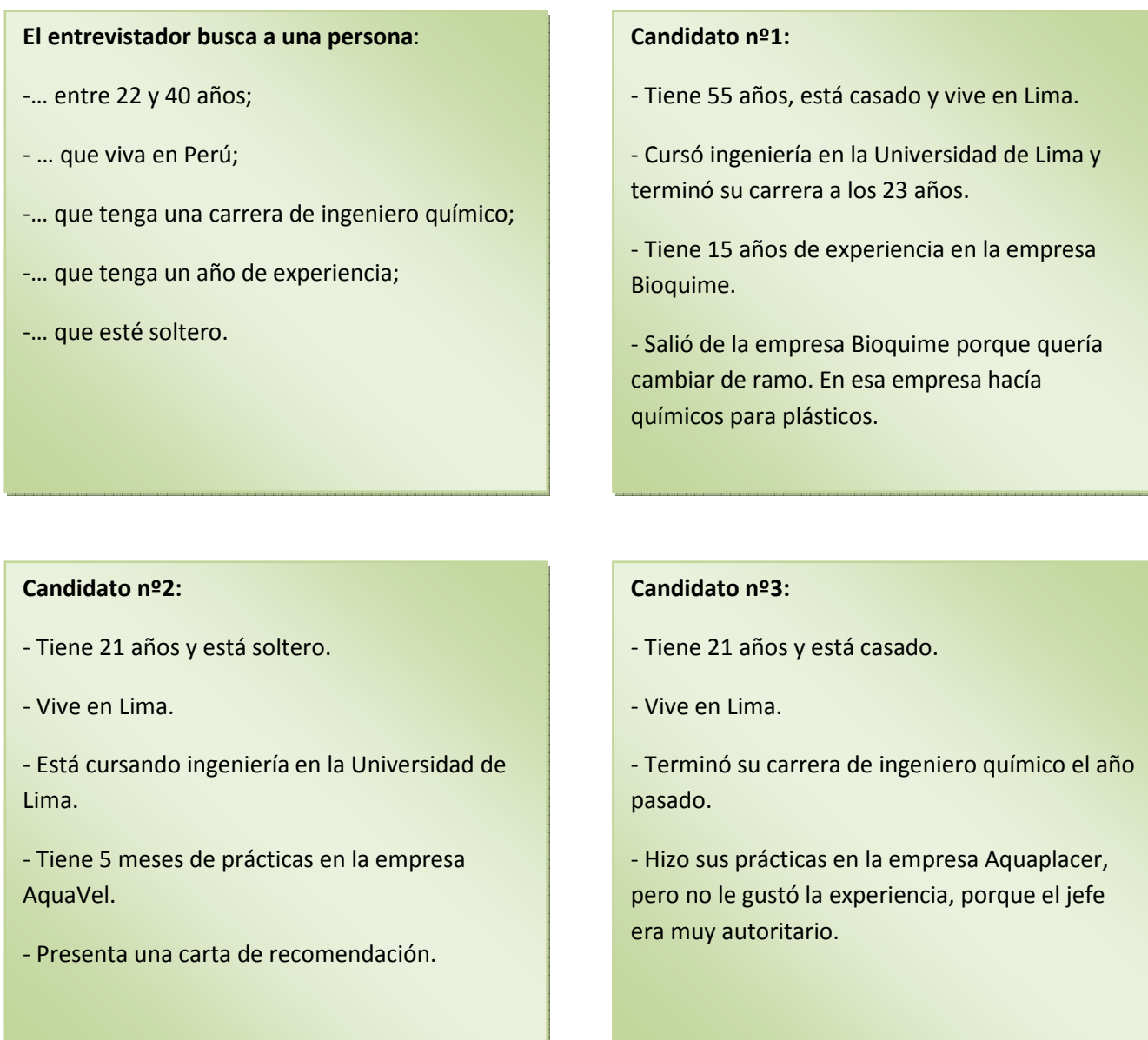


Figura 3 – Conjunto de cartões utilizado num dos grupos

Para a apresentação desta actividade os alunos tiveram algum tempo para preparar-se e exploraram previamente os seus diálogos no lugar, durante uns quinze minutos, pois tinham que ler com atenção o seu cartão, preparar a sua personagem e, posteriormente, interagir com os colegas. Durante esta preparação, os alunos tiveram a oportunidade de proceder à auto e hetero-

reparação (Escobar, s. d.a: 27), enquanto construíam em conjunto os seus diálogos.

Esta actividade foi enquadrada numa unidade relacionada com as profissões e previamente os alunos realizaram outro tipo de actividades que contribuíram para o esclarecimento do que era uma entrevista de emprego, nomeadamente, a visualização de um vídeo com regras sobre o que fazer e o que não fazer numa entrevista de emprego. Também analisaram currículos e trabalharam possíveis perguntas que surgem usualmente neste tipo de entrevista. Assim, o aluno, perante esta actividade de interacção oral, deveria utilizar várias estratégias comunicativas, como repetir o discurso do colega para confirmar que há compreensão mútua (MCER, 2002: 33); adequar o seu discurso ao contexto, que neste caso era o formal; saber ouvir os colegas e respeitar as suas intervenções, para a construção cooperativa do discurso.

Pode dizer-se que esta foi uma actividade bem sucedida, pois os alunos respeitaram as intervenções dos colegas, conseguiram interagir oralmente e participaram nos diálogos com bastante motivação, adequando correctamente o seu discurso ao contexto apresentado, salvo algumas excepções, pois houve alguns alunos que por vezes misturavam o uso do *tú* e do *usted*. Os alunos foram igualmente avaliados a partir da grelha de avaliação que se encontra no anexo 1 e que está dividida em cinco categorias, para ser mais fácil ao professor preenchê-la enquanto assiste às simulações: “más de cuatro o cinco categorías comienzan a provocar una sobrecarga cognitiva” (MCER, 2002: 193).

### **1.3. Actividade 3 – Diálogos numa loja de roupa**

Os diálogos são uma actividade interessante para implementar a alunos de iniciação, porque permitem trabalhar problemas simples da vida real, como uma ida a uma loja. Para ensinar A roupa, decidi implementar a simulação de

um diálogo numa loja de roupa. Esta actividade foi posta em prática em várias turmas de 10º ano, todas de iniciação, durante o segundo período. Os alunos trabalhavam em pares ou grupos de três, conforme o número de elementos na turma e cada aluno receberia um cartão com as informações necessárias para desenvolver o seu diálogo com o(s) colega(s).

<b>ALUMNO A (Cliente/a)</b>	<b>ALUMNO B (Dependiente/a)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Empiezas el diálogo</u> saludando.</li> <li>- Buscas una bufanda para regalar a tu hermana.</li> <li>- Buscas una bufanda marrón.</li> <li>- Preguntas el precio de la bufanda de lana.</li> <li>- Compras la bufanda de lana y pides que te la envuelvan.</li> <li>- Agradeces y te despides.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saludas y ofreces ayuda.</li> <li>- Preguntas el color de la bufanda.</li> <li>- Enseñas dos bufandas: una de lana y otra de algodón.</li> <li>- Dices el precio de la bufanda de lana. (25 euros.)</li> <li>- Agradeces y te despides.</li> </ul>

Figura 4 – Cartões utilizados num dos diálogos

Segundo Carlos Barroso: “el hecho de darles unos ‘roles’ a cada estudiante hace que además tengan en cuenta el contexto social en el que tendrán que utilizar la lengua y provocará que, inmediatamente, tengan que hacer elecciones como ‘hablar o no de usted’” (Barroso, 2000: 178). Contudo, as informações apresentadas nos cartões da figura anterior podiam ser complementadas pelo aluno, conforme a sua vontade ou necessidade, evitando que se quebrasse a espontaneidade própria da adolescência (Harris, 2003: 233).

Perante esta actividade, previ que seria importante avaliar todos os alunos, pois desse modo todos sabiam que tinham de preparar atentamente os seus diálogos e apresentá-los posteriormente à turma. Aquilo que se pretendia era que os alunos construíssem oralmente um diálogo, participando, escutando e respeitando os colegas; interactuassem, perguntando, dizendo e comentado os preços das roupas; utilizassem vocabulário específico à situação apresentada; e comentassem as roupas. Deveriam também adequar o seu discurso ao contexto apresentado, que neste caso poderia ser formal ou

informal, sendo que era necessário manter uma coerência ao longo de todo o discurso, isto é, manter sempre o tom formal ou o informal.

Ora, a turma de 10º ano com quem trabalhei no ano de estágio participou activamente, pois os alunos de uma forma geral desenvolveram os diálogos com interesse, visto que se tratava de um tema do seu interesse (uma ida a uma loja de roupa). Os alunos foram sendo avaliados no lugar, enquanto simulavam os diálogos, tendo eu preenchido uma grelha de avaliação, semelhante à apresentada na actividade anterior (anexo 1). Houve por isso algum ruído na sala de aula pois, ao estar a avaliar grupo por grupo, não podia dar atenção a todos os alunos. Daí a importância do portefólio oral (Escobar, s. d.b: 21) e da presença dos gravadores (Escobar, s. d.b: 21), que não existiu nesta actividade, mas será comentada mais adiante. Entretanto, na grelha de avaliação, pude registar alguns erros linguísticos dos alunos; por exemplo, erros sintácticos, “yo talla”, “lo precio”, e erros lexicais, “laña”. Também se verificou que os alunos por vezes recorriam à sua língua materna para dar continuidade ao discurso e não quebrar a sua espontaneidade. Isto foi uma estratégia comunicativa que os alunos utilizaram espontaneamente, ou seja, adaptaram palavras e expressões da sua língua para a língua meta, nomeadamente, com as palavras “até”, “posso”.

#### **1.4. Actividade 4 – Reunião de condomínio**

No terceiro período, propus uma actividade ao 11º ano, de nível II, que se preparava para o Exame Nacional de Espanhol. Já conhecia bem a turma e sabia que se tratava de um grupo pequeno, de 16 alunos, muito motivado e encantado pela língua espanhola, estudando-a sete horas semanais, o que conferia aos alunos um bom nível da língua. Ora, tendo em conta o MCER, que afirma que “el progreso en la enseñanza de lenguas se evidencia con mayor claridad en la capacidad que tiene el alumno de [...] poner en práctica estrategias de comunicación” (MCER, 2002: 61), e dadas as características

desta turma, pensei mais uma vez em criar uma actividade interactiva, em que os alunos pudessem ser os protagonistas directos.

O objectivo era que os alunos construíssem oralmente um diálogo, participando, escutando e respeitando os colegas. Deviam igualmente adequar o seu discurso ao contexto apresentado, que neste caso seria o formal. Tinham também que expressar oralmente a sua opinião, mostrar acordo e desacordo e probabilidade, sendo que deveriam utilizar as estruturas próprias para o efeito (*Estoy de acuerdo; creo que...*). Durante a actividade, seriam levados a expressão 'condição' e, assim, teriam de utilizar correctamente as orações condicionais de segundo tipo. Era esperado que os alunos utilizassem várias estratégias comunicativas como a repetição, os circunlóquios e a reformulação, visto que as foram adquirindo ao longo do ano lectivo, no desenvolvimento de outras actividades.

Começou-se por sugerir aos alunos para simularem em grande grupo uma reunião de condomínio, aproveitando-se o reduzido número de elementos da turma e sublinhando-se as suas reais competências comunicativas. Em primeiro lugar, projectou-se, em PWP, o esquema do edifício com os respectivos vizinhos, para que todos tivessem a noção da globalidade das personagens e propôs-se a cada aluno encarnar um desses personagens, a partir das informações que encontrariam nos cartões distribuídos.

**Emilia García:** Es la comerciante de la tienda nº1 (una frutería). Teme que una tienda de comercio justo pueda dañar su negocio, pero tampoco conoce muy bien el concepto "comercio justo".

**Rosa Campos:** Es la persona que pretende crear una tienda de comercio justo en el edificio (tienda nº2). Intenta también explicar el concepto "comercio justo"; presentando, por ejemplo, los diferentes productos que ofrece este tipo de comercio.

Figura 5 – Cartões utilizados na reunião de condomínio

Esta actividade trata-se de uma conversa, na qual os alunos, depois de discutirem as suas ideias dos colegas, teriam que chegar a um consenso final, decidindo se se abria ou não uma loja de comércio justo no respectivo condomínio. O objectivo era que os alunos construíssem a sua opinião num diálogo que lhes suscitasse interesse, para se sentirem implicados no processo de ensino-aprendizagem. Isto porque os alunos desenvolvem melhor as suas competências comunicativas quando se lhes apresentam actividades significativas (Escobar, s. d.a: 27), adequadas ao seu nível de maturidade cognitiva e linguística. Além disso, o tema foi trabalhado durante toda a unidade didáctica em que se insere a presente actividade, dando aos alunos muitos conhecimentos e argumentos para abordá-lo e opinar sobre ele.

No desenrolar da actividade, servi de moderadora deste diálogo entre os alunos e previ inicialmente que deveria preencher em simultâneo uma grelha de avaliação, para comprovar as aprendizagens e a interacção oral dos alunos. Contudo, a execução desta actividade não me permitiu realizar essa segunda parte, pois revelou-se impossível controlar as intervenções dos alunos e orientá-los e, ainda, estar atenta e registar as suas intervenções de forma a serem avaliadas. Assim, decidi, na altura, deixar de parte a grelha de avaliação e tentei preenchê-la num momento posterior.

Aquilo que pude registar foi que houve a monopolização do diálogo por parte de alguns elementos da turma, por exemplo, por parte da aluna Isabel, como se pode confirmar no anexo 3. Esta aluna, contudo, conseguiu entrar em várias conversas com os colegas e mostrou-se muito participativa, conseguindo simultaneamente respeitar e ouvir as intervenções dos colegas, respondendo-lhes às suas perguntas ou comentando as suas opiniões. Houve alunos que não conseguiram adequar o seu discurso ao contexto apresentado, utilizando o tom informal, ou misturando o tom formal com o tom informal (confusão entre o *tú* e o *usted*), principalmente na conjugação de verbos. Isto aconteceu com as alunas, Rita e Sara (cf. Anexo 3). Houve também alunos que não conseguiram separar-se das informações que encontravam nos respectivos cartões e



apenas repetiram as palavras que aí liam. É o caso da aluna Maria (cf. Anexo 3). Ora, nestas situações não existe interacção oral, mas a mera resposta ao colega, a partir da leitura ou memorização das palavras encontradas nas informações do cartão. Em suma, esta actividade de interacção oral foi bem acolhida pelos alunos, pois interessou-lhes o tema (Anexo 4), permitiu-lhes participar activamente (na generalidade) e, ainda, conseguiram utilizar algumas estruturas linguísticas apresentadas na unidade, embora com alguns erros (assinalados nas observações com um asterisco). Notou-se, contudo, que é mais difícil para alguns alunos trabalhar a interacção oral num grupo tão grande, pois pela sua personalidade acabam por não ter oportunidade de participar com tanta frequência.

Enfim, a tarefa anterior não foi tão bem sucedida como o previsto, pois não consegui registar todas as prestações dos alunos e os seus erros. Esta foi uma lacuna que quis corrigir em unidades posteriores. Para isso, recorri ao artigo de Cristina Escobar sobre a avaliação da interacção oral (Escobar, s. d.b), onde se sugere pôr em prática o portefólio oral, que desenvolvi e adaptei na unidade que apresento em continuação.

### **1.5. Actividade 5 – Reportagem**

Na unidade “Hay noticias nuevas...”, dedicada mais uma vez ao 11º ano de nível II, focado na actividade anterior, desenvolvi uma actividade de interacção oral, onde pus em prática o portefólio oral, anunciado por Cristina Escobar (s. d.b), tendo em conta os alunos com quem ia trabalhar.

Desenhei, então, uma actividade que consistia na simulação de uma reportagem e foi desenvolvida em grupos de quatro. O grupo organizou um trabalho prévio e em conjunto. Primeiro, leu o fragmento de uma notícia sobre o tema que ia desenvolver, sendo que essa foi mais uma oportunidade dada aos alunos para contactarem com documentos autênticos. Em seguida, cada grupo

preencheu um esquema que o ajudaria a estruturar a sua reportagem. Ora, um esquema semelhante já tinha sido abordado durante a unidade, de forma a facilitar o desenvolvimento desta tarefa. Finalmente, o grupo deveria preparar a sua reportagem, sabendo que ia apresentá-la à turma. Em suma, estes três passos estavam bem detalhados numa ficha de trabalho entregue aos alunos (anexo 5). Neste mesmo documento, explicava-se inicialmente que em cada grupo haveria um jornalista e três convidados para falar sobre o tema escolhido. Assim, o aluno que tivesse o papel de jornalista deveria preparar algumas perguntas e organizar a estrutura da reportagem e os convidados deveriam preparar o seu discurso tendo em conta o tema, as suas preocupações e as suas experiências. Ora, para isso, era também necessário que cada aluno consultasse as informações que encontrava no seu cartão (consultar igualmente o anexo 5), de forma a encarnar a sua personagem.

Os grupos prepararam-se muito bem e até pediram mais tempo para a preparação das suas simulações, pois sabiam que tinham de apresentar o seu trabalho à turma e, além disso, sabiam que a actividade ia ser gravada. Os alunos, entenderam o meu propósito de gravar as apresentações, depois de uma breve explicação e aceitaram cumprir com afinco a actividade. Assim, apresentaram os seus trabalhos, que foram registados em vídeo.

O objectivo era que os alunos participassem oralmente na construção de uma reportagem, escutando e respeitando os colegas do seu grupo. Deviam igualmente adequar o seu discurso ao contexto apresentado, que neste caso seria o formal. Esperava-se também que os alunos utilizassem vocabulário variado e relacionado com a actualidade (dado que lhes foram apresentadas várias notícias e reportagens durante a unidade) e que adequassem a sua linguagem ao tom informativo; que utilizassem igualmente alguns conectores para fazer fluir as suas frases e organizar o seu discurso, aproveitando alguns dos conectores para sublinhar as intervenções dos colegas (como por exemplo, *sin embargo*, *pero*, *además...*). Propunha-se também que os alunos recorressem sempre à língua meta, que se auto ou hetero-corrigissem e que

utilizassem várias estratégias comunicativas como a repetição, os circunlóquios, as ‘*muletillas*’ e a reformulação, visto que já as dominavam devido ao desenvolvimento de actividades anteriores.

Como podemos ver no anexo 6, há uma grelha de avaliação que apresenta a apreciação de um dos grupos que realizou esta actividade. Verifica-se que houve duas alunas que conseguiram melhor interactuar com o grupo. No entanto, as alunas Sofia e a Rita (anexo 6) apresentaram um discurso mais simples, procurando basicamente responder que que lhes era perguntado. A aluna Alexandra (anexo 6) adequou muito bem o tom da sua mensagem e mostrou bastante fluência no seu discurso, trazendo informação nova à reportagem e construindo a sua mensagem em conjunto com a aluna Sara, que era a entrevistadora. Verifica-se ainda alguns erros linguísticos (anotados com asterisco), próprios à situação (interacção oral) e ao nível das alunas.

Em seguida, transcrevo alguns excertos de diálogos de outros grupos, que realizaram esta mesma actividade. O primeiro excerto corresponde a um grupo que falou sobre a obesidade infantil e o segundo e terceiro excerto correspondem a um outro grupo que falou sobre o desemprego.

#### **Excerto 1:**

Pedro – *...la calidad de los vegetales podría ser un poquito mejor.*

Isabel – *Entonces, la calidad de la comida podría ser mejor en el comedor.*

Pedro – *Podría ser mejor.* (Abana a cabeça.)

Isabel – *¿Es por eso que no comes en el comedor?* (Vira-se para o Carlos.)

Carlos – *Me gusta más la cafetería...*

**Excerto 2:**

Catarina – *Buenos días. Bien-venidos a la... al reportaje.*

**Excerto 3:**

Catarina – *¿Y las ofertas?*

Maria – *Pues...he tenido, pero no acepto empleo por menos de setenta euros...*

Cristina – *Setecientos.* (Em voz baixa, corrigindo a Maria.)

Maria – *Setecientos, porque en el paro recibo sesenta euros... seiscientos.*

No excerto 1, podemos ver que os alunos vão construindo o diálogo em cooperação. Trata-se de um grupo constituído por três elementos. A aluna Isabel recorre a mecanismos não linguísticos quando se dirige ao pretendido interlocutor, virando-se para o aluno Carlos, quando pretende mudar precisamente de interlocutor, isto é, esta aluna estava a desenvolver o diálogo com o aluno Pedro e, de repente, quis mudar de interlocutor, virando-se para o aluno Carlos. Este entendeu a sua estratégia comunicativa e respondeu à sua pergunta. No excerto 2, podemos verificar que a aluna Catarina se auto-corrigiu. Verifica que a palavra *reportaje* é do género masculino e corrige o artigo (*a la* → *al*). Finalmente, no excerto 3, vemos que as alunas Catarina e Maria constroem o seu discurso em cooperação. Aliás, a aluna Maria introduz uma ‘*muletilla*’, a palavra *pues*, que lhe permite pensar naquilo que vai dizer a seguir. Além disso, a aluna Cristina hetero-corrigiu a sua colega Maria, quando esta dizia *setenta*. Estava a falar de um salário e a aluna Cristina considerou que era importante corrigir esse valor para o valor real, *setecientos*, senão o discurso ficava mais irreal.

Esta actividade foi alvo de dois tipos de avaliação. Por um lado, aproveitei os vídeos para analisar as prestações de cada aluno, preenchendo,

num momento posterior à aula, uma grelha de avaliação (anexo 6), sobre a qual já foram tecidos alguns comentários previamente neste subcapítulo. Este foi um excelente momento de avaliação, pois tive a oportunidade de verificar calmamente as conversas dos alunos, podendo igualmente repetir as suas intervenções sempre que necessitava. Ora, este factor torna ainda mais rigoroso o processo de avaliação. Por outro lado, os alunos tiveram a oportunidade de se autoavaliarem em dois momentos diferentes. Primeiro, preencheram uma grelha de autoavaliação antes da visualização dos seus vídeos, reflectindo sobre as suas prestações sem o apoio desse documento. Podemos ver um exemplo dessa reflexão no anexo 7. Depois, preencheram uma nova grelha de autoavaliação após a visualização dos mesmos vídeos (anexo 8), fazendo uma segunda reflexão. O que se pretendia primordialmente com estes dois momentos de autoavaliação era que os alunos desenvolvessem as suas competências a partir da análise das suas produções. Na realidade, a autoavaliação “aumenta la capacidad del alumno para ser responsable de su propio aprendizaje” (Fernández, 2003: 198). Neste sentido, as duas grelhas de autoavaliação propostas no desenrolar desta actividade são bastante semelhantes para se poder comparar a evolução dos alunos, quando estes analisam as suas performances.

Tendo em conta que as grelhas inseridas no anexo 7 e 8 são do mesmo aluno, podemos verificar que numa segunda análise há uma maior consciência das competências adquiridas. Enquanto na primeira grelha (antes da análise do vídeo) podemos ver que o aluno se avalia em quase todos os tópicos com “Soy totalmente capaz”; já na segunda grelha (após a análise do vídeo) o aluno reconsidera muitos dos tópicos e altera-os para “Con dificultad”. O mesmo acontece nas observações, visto que na primeira grelha o aluno não é capaz de desenvolver muito os seus comentários, mas na segunda grelha ele refere com mais facilidade os seus erros, as situações a melhorar ou a recordar e as informações novas que aprendeu. Podemos, então, ver no anexo 7 que, nas observações, o aluno apenas detecta um erro linguístico, “\*a procura → buscando, e verifica que descobre apenas uma nova informação: o INEM,

(Instituto Nacional de Empleo). Já num momento posterior (Anexo 8), o aluno verifica que deve falar com mais clareza para que os seus interlocutores o entendam melhor e deve colaborar mais cooperativamente para a construção do discurso. Verifica igualmente outros erros linguísticos e revela que aprende novas coisas como o salário mínimo em Espanha.

Ora, embora o aluno tenha verificado mais falhas na sua segunda análise, o objectivo não é desmoralizá-lo; bem pelo contrário, o que se pretende é que o aluno ganhe consciência das suas aprendizagens e se sinta capaz de dominar o seu discurso, procurando encontrar solução para os seus problemas comunicativos de forma cooperativa, ou seja, desenvolvendo um trabalho de comunicação com os colegas e auto e hetero-corrigindo-se.

Se trata, pues, de que las clases en que la lengua oral es objeto de aprendizaje sirvan a todos los alumnos y alumnas para pensar y para practicar estrategias comunicativas y recursos lingüísticos que les ayuden a controlar lo que dicen y cómo lo dicen y también para generar una actitud de escucha progresivamente más activa y cooperativa (Vilà, 2005: 35).

Relativamente ao “portefólio oral” de Cristina Escobar (Escobar, s. d.b) fiz algumas alterações e tentei adaptá-lo. A autora sugeria um trabalho de pares (Escobar, s. d.a: 26), em que cada par deveria gravar as suas conversas, registando-se apenas a voz. Ora, como se tratava de uma unidade assistida decidi adaptar as sugestões da autora, uma vez que era importante mostrar resultados aos supervisores, caso contrário, a aula seria muito centrada no professor a percorrer mesa a mesa, sem que os supervisores ouvissem as suas intervenções e as dos alunos. Assim, em vez de um trabalho de pares propôs-se um trabalho de grupo, que devia ser apresentado à turma, mantendo-se o factor motivação que esta situação provoca.

Optei também pelo vídeo em vez da gravação de voz, uma vez que considero que a imagem pode trazer informações válidas aos alunos, por

exemplo, os mecanismos não linguísticos. Como vemos no anexo 8, o aluno apercebe-se que tem de falar com mais clareza e esta afirmação também está ligada ao aspecto visual, no que diz respeito à gesticulação ou à expressão visual. Em contacto com a imagem, o aluno vê a sua prestação no seu conjunto, podendo melhorar inúmeros aspectos depois de uma atenta reflexão.



Figura 6 – Alunas a simularem uma reportagem sobre o desemprego

Nesta imagem, podemos ver duas alunas a simularem uma reportagem. Fazem parte de um grupo de quatro elementos, mas organizaram deste modo a sua apresentação: a aluna da direita é a entrevistadora e mantém-se sempre no seu lugar e a aluna da esquerda é uma das convidadas que troca de lugar com outro colega quando terminar a sua intervenção. Podemos ver na imagem, os gestos utilizados pelas alunas e a sua expressão facial, isto é, alguns mecanismos não linguísticos, que correspondem a uma estratégia comunicativa importante nas actividades de interacção oral. Acima de tudo, revela-se divertido para os alunos verem-se no ecrã; funciona como outro factor de motivação. No geral, foi isso que verifiquei e o mesmo pode comprovar-se, por exemplo, no anexo 9, quando a aluna diz que gostou da experiência de ser filmada, visto que é uma actividade original e que permite uma análise posterior dos “erros”.

Com efeito, concluo que esta actividade foi muito positiva, pois os alunos sentiram-se confortáveis a desenvolver esta experiência e fizeram muitas aprendizagens novas. Apenas devo apontar como aspecto menos positivo a

qualidade das gravações, pois a sala apresentava uma fraca acústica e, ao projectar os vídeos na tela, os alunos demonstraram alguma dificuldade em perceber certas palavras ou frases. Para colmatar este problema, enviei os vídeos por e-mail aos respectivos grupos e assim os alunos puderam analisar o seu trabalho num computador individual, para posterior preenchimento das grelhas de autoavaliação (anexo 8). Quero referir ainda que as reflexões dos alunos foram incluídas no portefólio que estavam a desenvolver desde o início do ano com a professora orientadora, sendo que esse portefólio agrupava essencialmente trabalhos escritos.

Os alunos, de facto, não desenvolveram um portefólio oral, nem tiveram a oportunidade de redigir uma carta de apresentação sobre a sua actividade gravada, como sugere Cristina Escobar (s. d.b: 23). Ora, poderiam ter aproveitado os tópicos que se encontram no anexo 8, no exercício de autoavaliação, para comentarem por escrito, numa reflexão mais profunda, as suas aprendizagens e aquilo que deveriam melhorar, procurando estratégias e soluções para o fazer. Isto não aconteceu essencialmente por falta de tempo e também pela novidade que todos estes ensinamentos representavam para mim. Na verdade, quando se desenvolveu esta actividade estávamos quase a terminar o terceiro período e os alunos precisavam de se preparar para o Exame Nacional; além de que eu também estava limitada no tempo pelas aulas de regência e, assim, não consegui ir mais além neste projecto. Contudo, considero que o portefólio oral é um trabalho a explorar e a aprofundar nos próximos anos lectivos, pois fiquei muito satisfeita com o *feedback* que recebi dos alunos, só pela breve abordagem que realizei com eles na reflexão desta actividade de interacção oral. Ora, este trabalho tem de ser desenvolvido ao longo de todo um ano lectivo, para que os alunos tenham oportunidade de evoluir no tempo e, a partir do desenvolvimento de várias actividades de interacção oral e das respectivas reflexões, consigam eles próprios verificar essa evolução. O que se pretende é que os alunos consigam chegar à mesma conclusão que chegou uma aluna de Inglês como língua estrangeira, citada por Cristina Escobar e Luci Nussbaum (2002): “Me he puesto un bien porque creo



que al no entender todo lo que explica la profesora pienso que no sé inglés,  
pero en cambio miro los trabajos que he hecho y pienso todo lo contrario”  
(Escobar e Nussbaum, 2002: 49).

## **Conclusão**

Gostaria de concluir este relatório dizendo que aprendi muito ao longo deste ano lectivo, tendo-me especialmente debruçado com afinco a uma das actividades comunicativas da língua que mais me fascina: a interacção oral. Foi um ano de muitas aprendizagens, inclusivamente, enquanto redigi este trabalho. Aliás, sei que este é um ponto de partida para eu desenvolver um trabalho rigoroso e profícuo junto com os alunos, pois acredito que as actividades de interacção oral constituem um processo privilegiado para a aprendizagem de uma língua estrangeira e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de competências comunicativas, sendo este o objectivo final.

Este trabalho contribuiu para que toda a informação que recebi durante este percurso ficasse bastante mais clara e já imagino como irei pôr em prática diversas actividades de interacção oral nos próximos anos lectivos. Ora, não terei receio de fazer com que este tipo de actividades ocupe o seu lugar de destaque na sala de aula, não esquecendo como é evidente outras actividades igualmente válidas.

Quanto à avaliação, que teve bastante peso neste relatório, é necessário distinguir certos aspectos. O portefólio oral, apresentado por Cristina Escobar, sugere uma auto-avaliação e até uma co-avaliação por parte do aluno, visto que nesta análise se prevê certos aspectos interactivos como: “la gestión conjunta de la conversación, la escucha atenta o los procedimientos de reparación de las averías en la comprensión y la expresión, que, como se ha visto, no dependen de la actividad individual, sino del grado de cooperación entre las personas” (Escobar e Naussbaum, 2002: 46). Esta análise não pode ser feita só pelo professor. Aliás, uma avaliação centrada apenas na análise do professor é uma avaliação mais pobre, pois, ao reflectir, o aluno não só entende para si próprio a evolução das suas aprendizagens e os seus problemas comunicativos, como pode comunicar ao professor as suas observações, tornando-se mais responsável pelo processo de ensino-aprendizagem e tornando o processo de avaliação mais rigoroso.

Já as grelhas de avaliação da interacção oral, a preencher pelo professor, devem ter em conta os graus de cooperação entre os alunos e a forma como o discurso vai sendo construído, para além dos aspectos linguísticos que costumam ser contemplados. Há, assim, critérios que não se podem avaliar individualmente, daí a importância da cooperação neste tipo de actividade, que como vimos traz não só muitas vantagens comunicativas, mas também ensina o aluno a viver com os outros e a saber-estar; enfim, educa-o para ser mais responsável e um melhor cidadão.

## Referências bibliográficas

BARROSO, C. L. G. (2000). “El desarrollo de la interacción oral mediante las estrategias de comunicación. (Algunas propuestas para trabajar la fluidez oral en clase dentro del español con fines específicos.)”. ASELE – Actas XI. Centro Virtual Cervantes, pp. 175-180. Edição Internet – [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0175.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0175.pdf) (consultado a 2 de Março de 2011).

ESCOBAR, C. (s. d.a). “Interacción oral y aprendizaje de lenguas extranjeras”, em *Mosaico*, nº 8. Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, pp.23-30. Edição Internet – [www.educacion.es/sqci/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico8/mos8e.pdf](http://www.educacion.es/sqci/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico8/mos8e.pdf) (consultado a 10 de Março de 2011).

ESCOBAR, C. (s. d.b). “La evaluación de la interacción oral”, em *Mosaico*, nº 10. Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, pp.18-25. Edição Internet – <http://www.educacion.es/sqci/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico10/mos10c.pdf> (consultado a 10 de Março de 2011).

ESCOBAR, C. e NUSSBAUM, L. (2002). “¿Es posible evaluar la interacción oral en el aula?”, em MIQUEL, L. e SANS, N. (coord.). *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Cuadernos del tiempo libre, pp. 37-52.

FERNÁNDEZ, S. (coord.). (2001). *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação (10º ano)*. Formação Específica, Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

FERNÁNDEZ, S. (2003). “Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia – Desarrollo por tareas.” Serie *Recursos*, Vol. 5. Madrid: Edinumen.

GAVE (2008a). *Grelha de Avaliação da Expressão Oral no Ensino Secundário*. Língua estrangeira, Nível iniciação, 11º ano (2 anos de aprendizagem). Edição Internet – [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=10&fileName=Nivel\\_Iniciacao\\_Alemao\\_Espanhol\\_11ano\\_bi.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=10&fileName=Nivel_Iniciacao_Alemao_Espanhol_11ano_bi.pdf) (consultado a 22 de Março de 2011).

GAVE (2008b). *Grelha de Avaliação da Expressão Oral no Ensino Secundário*. Língua estrangeira, Nível iniciação, 12º ano (3 anos de aprendizagem). Edição Internet – [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=10&fileName=Nivel\\_Iniciacao\\_Alemao\\_Espanhol\\_12ano\\_t\\_r.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=10&fileName=Nivel_Iniciacao_Alemao_Espanhol_12ano_t_r.pdf) (consultado a 22 de Março de 2011).

HARRIS, M. (2003). "Speaking for yourself. Speaking skills in EEOOII", em *Actas del segundo congreso de Escuelas Oficiales de Idiomas*. Consejería de Educación de Madrid, pp. 233-245.

CONSEJO DE EUROPA, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER). Madrid: MECD-Anaya, 2001. Edição digital e tradução a cargo do Instituto Cervantes:  
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm>.

MARTÍNEZ, M. S. (s.d.). *La interacción oral en la clase de ELE: algunas pistas para practicar el español oral de forma sistemática, progresiva y evaluable*. *Inventario de ideas*, pp. 1-15. Edição Internet – [http://www.encuentro-practico.com/pdf08/interaccion\\_oral.pdf](http://www.encuentro-practico.com/pdf08/interaccion_oral.pdf) (consultado a 2 de Março de 2011).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1997). *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol*. Programa e Organização Curricular, Ensino Básico, 3º ciclo. Imprensa Nacional, Casa da Moeda.

SÁNCHEZ-REYES, M<sup>a</sup>. S. P. e DURÁN, R. M. (2004). "La comunicación oral en una lengua extranjera tras el Marco Común Europeo de Referencia", em MOZO, C. M. (dir.). *Habilidades Comunicativas en las lenguas extranjeras*. Colección Aulas de Verano, Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 27-50.

PINTO, M. da G. C. (2009). "The Orient-Express or Inter-Rail: A brief metaphorical look at foreign language learning as part of a general learning process", em DUARTE, I. M. et al. (org.). *A linguagem ao vivo*. Porto: Cadernos de Apoio Pedagógico da FLUP, pp. 211-229.

RODRÍGUEZ, A. (2007). "La interacción oral en español. Un enfoque intercultural". FIAPE. II Congreso internacional: *Una lengua, muchas culturas*. Granada, pp. 1-11. Edição Internet –  
<http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2007/FIAPEII/TallerAntonioRodriguezInteraccinoral.pdf> (consultado a 13 de Março de 2011).

VILÀ, M. (2005). "Hablar para aprender a hablar mejor: el equilibrio entre el uso de la lengua y la reflexión", em VVAA. *Hablar en clase – Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Serie Claves para la Innovación Educativa, nº31. Barcelona: GRAO, pp. 29-36.

# Anexos

Anexo 1 – Grelha de Avaliação (1ª versão)

**FICHA DE EVALUACIÓN – ENTREVISTA DE TRABAJO**

Clase:..... Fecha: .....

Clase	Nº/ Nombre	1			2				3			4				5				Observaciones	Total 20
		2	1	0	5	3	1	0	3	2	0	5	3	1	0	5	3	1	0		

1	2	3	4	5
2 = Interactúa con los compañeros y contribuye a la <i>fluidez*</i> del diálogo. 1 = A veces no consigue interactuar con los compañeros para la <i>fluidez*</i> del diálogo.	5 = Su discurso es simple, claro y presenta pocas incorrecciones gramaticales. 3 = Su discurso es simple, más o menos claro y presenta algunas incorrecciones gramaticales. 1 = Su discurso se entiende con alguna dificultad y presenta varios errores gramaticales.	3 = Produce frases cortas, con pausas y algunas reformulaciones. 2 = Produce frases muy cortas y sueltas, con muchas pausas.	5 = Adecua el tono al tema presentado. Utiliza algunos conectores. 3 = Adecua el tono al tema presentado con uno o dos errores. Utiliza sólo un conector. 1 = No adecua el tono al tema presentado. Utiliza sólo un conector.	5 = Utiliza vocabulario y expresiones variadas. 3 = Utiliza vocabulario variado. 1 = Utiliza vocabulario simple.

\* in Marco Común Europeo de Referencia.

## Anexo 2 – Grelha de Avaliação (2ª versão)

### FICHA DE EVALUACIÓN – JUEGO DE ROLES (Reunión de condominio)

Clase:..... Fecha: .....

Clase	Nº/ Nombre	1			2				3			4				5				Observaciones	Total 20
		2	1	0	5	3	1	0	3	2	0	5	3	1	0	5	3	1	0		

1 (Interacción)	2 (Corrección)	3 (Fluidez)	4 (Coherencia)	5 (Alcance)
2 = Consigue iniciar/ mantener/ terminar una conversación sencilla y es capaz de repetir parte de un discurso para confirmar comprensión mutua. 1 = Consigue contestar a preguntas y responder a afirmaciones sencillas.	5 = Utiliza estructuras de uso habitual con razonable corrección. 3 = Utiliza estructuras de uso habitual con alguna corrección. 1 = Utiliza correctamente estructuras sencillas, pero todavía comete errores básicos.	3 = Habla de forma comprensible, con pausas y algunas reformulaciones. 2 = Produce frases muy cortas, con muchas pausas y reformulaciones.	5 = Adecua el tono al tema presentado. Utiliza conectores para relacionar ideas. 3 = Adecua el tono al tema presentado, pero sólo utiliza conectores sencillos. 1 = No siempre adecua el tono al tema presentado y sólo utiliza conectores sencillos (y, pero, porque).	5 = Utiliza vocabulario y expresiones variadas y adecuadas, aunque con algunos circunloquios. 3 = Utiliza vocabulario y expresiones variadas y adecuadas, aunque con bastantes circunloquios. 1 = Utiliza vocabulario simple y oraciones básicas.

Adaptado de Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, pág. 32-33.



### Anexo 3 – Grelha de avaliação preenchida (2ª versão)

#### FICHA DE EVALUACIÓN – JUEGO DE ROLES (Reunión de condominio)


Clase: 11º H Fecha: 01 de abril de 2011

Clase	Nº/ Nombre	1			2			3			4			5			Observaciones	Total 20			
		2	1	0	5	3	1	0	3	2	0	5	3	1	0	5			3	1	0
	10. Isabel	X			X				X			X				X				- Monopolizó un poco el diálogo, pero respeto a los compañeros - * BR. condicional	18
	11. Joana	X			X				X			X				X				- Contaba a que juntas sencillas - Algunos errores léxicos.	11
	12. Maria	X			X				X			X				X				- dejó bastante de la tarjeta. - Algunos errores léxicos	10
	13. Pedro	X			X				X			X				X				- Utiliza oraciones básicas - Repite parte de lo que dicen	14
	14. Rita	X			X				X			X				X				- Regla "tú"/"usted" - Usa términos aproximados	11
	15. Sara	X			X				X			X				X				- * Yo concuerdo - Regla "tú"/"usted"	11
	16. Sara	X			X				X			X				X				BR. condicionales * Si tuviera @ presente	16

1 (Interacción)	2 (Corrección)	3 (Fluidez)	4 (Coherencia)	5 (Alcance)
2 = Consigue iniciar/ mantener/ terminar una conversación sencilla y es capaz de repetir parte de un discurso para confirmar comprensión mutua. 1 = Consigue contestar a preguntas y responder a afirmaciones sencillas.	5 = Utiliza estructuras de uso habitual con razonable corrección. 3 = Utiliza estructuras de uso habitual con alguna corrección. 1 = Utiliza correctamente estructuras sencillas, pero todavía comete errores básicos.	3 = Habla de forma comprensible, con pausas y algunas reformulaciones. 2 = Produce frases muy cortas, con muchas pausas y reformulaciones.	5 = Adecua el tono al tema presentado. Utiliza conectores para relacionar ideas. 3 = Adecua el tono al tema presentado, pero sólo utiliza conectores sencillos. 1 = No siempre adecua el tono al tema presentado y sólo utiliza conectores sencillos (y, pero, porque).	5 = Utiliza vocabulario y expresiones variadas y adecuadas, aunque con algunos circunloquios. 3 = Utiliza vocabulario y expresiones variadas y adecuadas, aunque con bastantes circunloquios. 1 = Utiliza vocabulario simple y oraciones básicas.

Adaptado de Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, pág. 32-33.


## Anexo 4 – Ficha de autoavaliação da Unidade “Solidaridad”



Escola Secundária  
D. Afonso Henriques  
Vila das Aves

Curso Lectivo 2010/ 2011




**Ficha de Autoevaluación**



Nombre del alumno: Isabel Torres

Clase: 10ºH Número: 10 Fecha: 1/4/2011

1. Rellena la tabla con una X, analizando tus aprendizajes.

Soy capaz de...			
...indicar algunas diferencias entre el comercio tradicional y el comercio justo y explicar brevemente el concepto “comprador responsable”.	X		
...expresar oralmente mi opinión, mostrando acuerdo/ desacuerdo.	X		
...reconocer algunos recursos estilísticos.		X	
... adecuar mi discurso oral a diferentes contextos.	X		
... utilizar oraciones condicionales de 2º tipo.		X	
... escribir una noticia.	X		
<b>Mis actitudes:</b>			
Soy asiduo y puntual.		X	
Respeto las reglas de la clase.	X		
Escucho y respeto a los compañeros y al profesor.	X		
Participo en las tareas de la clase con interés y motivación.	X		
Expreso opiniones pertinentes.	X		
Respeto las diferencias y los derechos humanos.	X		
<b>Observaciones:</b> <u>fue interesante hablar de ese tema porque algunas personas aún no habían pensado en eso y es bueno que nos conciencializemos</u>			

Prof. Maria João Abreu

## Anexo 5 – Ficha de trabalho (Simulação de uma reportagem) e conjunto de cartões utilizado num dos grupos de trabalho

**Tarea:** Imagínate que vas a participar en un reportaje sobre el paro. En tu grupo habrá un periodista y tres invitados para hablar sobre el tema. El periodista debe preparar las preguntas y organizar el reportaje, apuntando los comentarios que quiere añadir. Los invitados deben preparar su discurso, teniendo en cuenta el tema, sus preocupaciones y sus experiencias. Cada personaje va a encontrar informaciones adicionales en una tarjeta.

TE DAMOS UNA AYUDA...

1. Lee en grupo el fragmento de la noticia siguiente.

### El paro en España seguirá aumentando en 2011, según la Comisión Europea

El mercado laboral español continuará "débil" en 2011, un año en el que la tasa de paro seguirá aumentando levemente hasta alcanzar el 20,2%, según un informe publicado hoy por la Comisión Europea (CE).

Efe - Bruselas - 21/01/2011

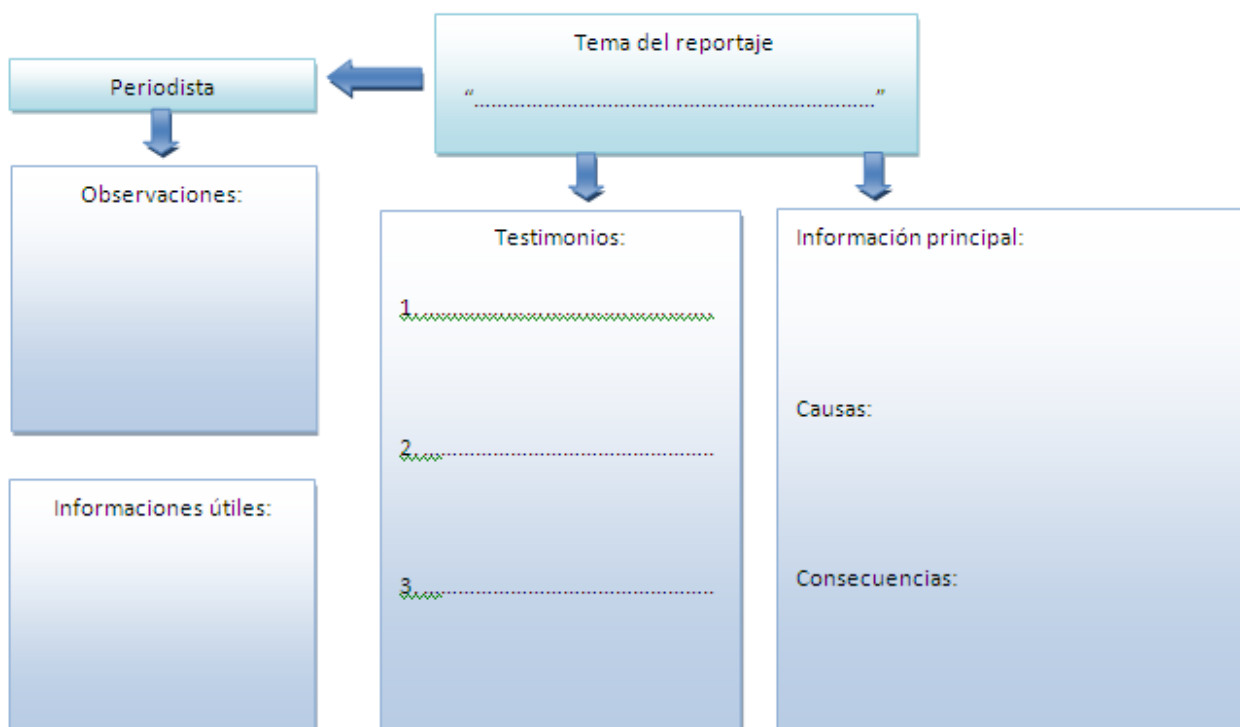
"Con un contexto económico desfavorable, el desempleo (en España) está destinado a seguir creciendo desde los elevados niveles actuales, si bien a un ritmo menor", asegura el documento. Así, la Comisión augura una tasa de paro del 20,1% en 2010 y del 20,2% en 2011, para comenzar a bajar en 2012 hasta el 19,2%.

El informe recuerda que España es el país miembro de la UE con el mayor número de trabajadores sin empleo -cerca de 4.750.000- y con la tasa de paro más alta.

[http://www.cinco dias.com/articulo/economia/paro-Espana-seguira-aumentando-2011-Comision-Europea/20110121cdscdseco\\_12/](http://www.cinco dias.com/articulo/economia/paro-Espana-seguira-aumentando-2011-Comision-Europea/20110121cdscdseco_12/)

(Consultado el 24 de abril de 2011)

2. Rellena en grupo el esquema, para organizar tu reportaje.



3. Prepara con tu grupo la versión final del reportaje, para presentarlo a continuación.



#### TARJETAS

##### **Periodista:**

- Quiere explicar las principales causas del paro.
- Presenta algunas cifras para alertar a la población.
- Añade informaciones útiles.
- Quiere subrayar los riesgos de la situación actual.

##### **Directora de una empresa de recursos humanos:**

- Se llama Carmen y tiene 38 años.
- Dice que hay varias profesiones bastante solicitadas, como la de albañil, empleada de hogar, camarero de barco, etc.
- Afirma que los desempleados inscritos en el INEM no siempre aceptan un trabajo pues quieren seguir cobrando el paro.

##### **Desempleado:**

- Se llama José y tiene 32 años.
- Lleva dos años buscando trabajo.
- No acepta un empleo por menos de 700 euros, pues gana 600 euros en paro.
- Tiene dos hijos.

##### **Jefe de una panadería:**

- Se llama Manolo y tiene 54 años.
- Busca a un funcionario para trabajar de las 06h00 de la mañana al mediodía.
- Lleva 6 meses buscando a un funcionario.
- Paga el salario mínimo nacional (641,56 euros).

## Anexo 6 – Grelha de avaliação preenchida (2ª versão)

### FICHA DE EVALUACIÓN – JUEGO DE ROLES (Reunión de condominio)

Clase: 11º H Fecha: 01 de abril de 2011

Clase	Nº/ Nombre	1			2			3			4			5			Observaciones	Total 20			
		2	1	0	5	3	1	0	3	2	0	5	3	1	0	5			3	1	0
	10. Isabel	X			X				X			X				X				- Monopolizó un poco el diálogo, pero respeto a los compañeros - * BR. condicional	18
	11. Joana	X			X				X			X				X				- Contaba a que juntas sencillas - Algunos errores léxicos.	11
	12. Maria	X			X				X			X				X				- dejó bastante de la tarjeta. - Algunos errores léxicos	10
	13. Pedro	X			X				X			X				X				- Utiliza oraciones básicas - Repite parte de lo que dicen	14
	14. Rita	X			X				X			X				X				- Regla "tú"/"usted" - Usa términos aproximados	11
	15. Sara	X			X				X			X				X				- * Yo concuerdo - Regla "tú"/"usted"	11
	16. Sara	X			X				X			X				X				BR. condicionales * Si tuviera @ presente	16

1 (Interacción)	2 (Corrección)	3 (Fluidez)	4 (Coherencia)	5 (Alcance)
2 = Consigue iniciar/ mantener/ terminar una conversación sencilla y es capaz de repetir parte de un discurso para confirmar comprensión mutua. 1 = Consigue contestar a preguntas y responder a afirmaciones sencillas.	5 = Utiliza estructuras de uso habitual con razonable corrección. 3 = Utiliza estructuras de uso habitual con alguna corrección. 1 = Utiliza correctamente estructuras sencillas, pero todavía comete errores básicos.	3 = Habla de forma comprensible, con pausas y algunas reformulaciones. 2 = Produce frases muy cortas, con muchas pausas y reformulaciones.	5 = Adecua el tono al tema presentado. Utiliza conectores para relacionar ideas. 3 = Adecua el tono al tema presentado, pero sólo utiliza conectores sencillos. 1 = No siempre adecua el tono al tema presentado y sólo utiliza conectores sencillos (y, pero, porque).	5 = Utiliza vocabulario y expresiones variadas y adecuadas, aunque con algunos circunloquios. 3 = Utiliza vocabulario y expresiones variadas y adecuadas, aunque con bastantes circunloquios. 1 = Utiliza vocabulario simple y oraciones básicas.

Adaptado de Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, pág. 32-33.

Anexo 7 – Exercício de autoavaliação sobre a simulação da reportagem  
 (antes da análise do vídeo)

Después de esta actividad, soy capaz de...	Autoevaluación [antes del análisis de la grabación]			
	No soy capaz.	Con dificultad.	Con algunos errores.	Soy totalmente capaz.
...mostrar interés.				X
...participar activamente.				X
...organizar el trabajo en grupo.				X
...respetar la estructura de un reportaje.				X
...interactuar oralmente con un compañero (contestándole o haciéndole preguntas).				X
...respetar el tema.				X
...respetar el tono.				X
...hablar con corrección.			X	
...hablar de forma comprensible.			X	
...hablar con coherencia, utilizando conectores.				X
...utilizar vocabulario/ expresiones variadas.				X
Observaciones:				
Errores a mejorar.	a planta → "bocando"			
Cosas importantes que voy a recordar.	—			
Información que he descubierto.	INEH			
Palabras que he aprendido.	—			




## Anexo 8 – Exercício de autoavaliação sobre a simulação da reportagem (depois da análise do vídeo)

→ Después del visionado de la grabación de tu trabajo, completa la tabla siguiente, reflexionando sobre tus aprendizajes y dando tu opinión sobre la actividad. Debes añadir ejemplos.

Después de esta actividad, soy capaz de...	Autoevaluación			
	No soy capaz.	Con dificultad.	Con algunos errores.	Soy totalmente capaz.
...mostrar interés.				X
...participar activamente.			X	
...organizar el trabajo en grupo.				X
...respetar la estructura de un reportaje.		X		
...interactuar oralmente con un compañero (contestándole o haciéndole preguntas).		X		
...respetar el tema.				X
...respetar el tono.		X		
...hablar con corrección.			X	
...hablar de forma comprensible.		X		
...hablar con coherencia, utilizando conectores.				X
...utilizar vocabulario/ expresiones variadas.				X
Errores a mejorar.	Tengo que hablar con más claridad. También tengo que mejorar las formas verbales, porque tengo alguna dificultad.			
Cosas importantes que voy a recordar.	- La estructura del reportaje - ir a + infinitivo			
Información que he descubierto.	- Las funciones del reportero/ periodista - Salario mínimo en España.			
Palabras que he aprendido.	—			
Comentarios sobre la actividad	Ha sido muy divertido, me ha gustado mucho, porque después hemos visto el resultado final.			


Anexo 9 – Ficha de autoavaliação da Unidade “Hay noticias nuevas...”



Escola Secundária  
D. Afonso Henriques  
Vila das Aves

Curso Lectivo 2010/ 2011

Ficha de autoevaluación






**últimas  
noticias**

Nombre del alumno: RITA CATARINA SILVA CARDOSO

Clase: 10-H Número: 14 Fecha: 12.05.2011

1. Rellena la tabla con una X, analizando tus aprendizajes.

Soy capaz de...			
...indicar algunas diferencias entre la noticia y el reportaje.		X	
...interactuar oralmente con un compañero en español.	X		
...leer una noticia en español.	X		
... adecuar mi discurso oral a diferentes contextos.	X		
... utilizar diferentes conectores.	X		
... escribir un guión.		X	
<b>Mis actitudes:</b>			
Soy asiduo y puntual.		X	
Respeto las reglas de la clase.	X		
Escucho y respeto a los compañeros y al profesor.	X		
Participo en las tareas de la clase con interés y motivación.	X		
Expreso opiniones pertinentes.	X		
Consigo trabajar en grupo o en parejas.	X		
<b>Observaciones:</b>			
<p><i>Me ha gustado la experiencia de ser guiada, porque es diferente y una forma de después analizar nuestros errores.</i></p>			

Prof. Maria João Abreu





# O papel da interacção oral nas aulas de ELE

Relatório submetido à Faculdade de Letras da Universidade do Porto por Maria João Soares Moreira de Abreu para a obtenção do grau de Mestre no ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, orientado pelo Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo e co-orientado pela Dra. María del Pilar Nicolás Martínez

Porto, Setembro de 2011

Relatório de Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário e  
Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário  
Maria João Soares Moreira de Abreu  
Setembro de 2011

## Resumo:

As actividades de interacção oral têm um papel fundamental nas aulas de ELE, pois permitem que o aluno aprenda activamente e em contexto, dando conta dos obstáculos que ocorrem durante o processo comunicativo e sentindo-se obrigado e motivado a ultrapassá-los. Com este tipo de actividades o aluno trabalha diferentes contextos de comunicação, aprende a antecipar as mensagens e a respeitar as intervenções dos colegas. É, no fundo, um verdadeiro protagonista do processo de ensino-aprendizagem, capaz de “auto-reparar” o seu discurso e, mesmo, “hetero-reparar” o discurso do(s) colega(s), num ambiente descontraído e sem medos. Há, no entanto, ainda alguns problemas a resolver para que a interacção oral ganhe mais peso nas aulas de ELE e para que os alunos deixem definitivamente de encará-la como passatempo.

## Resumen:

Las actividades de interacción oral tienen un papel fundamental en la clase de ELE, pues permiten que el alumno aprenda activamente y en contexto, dando cuenta de las dificultades que ocurren en el proceso comunicativo y sintiéndose obligado y motivado a repararlos. Con este tipo de actividades el alumno practica diferentes contextos de comunicación, aprende a anticipar los mensajes de los demás y a respetar los turnos de habla. Él es, en realidad, el verdadero protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, capaz de *autoreparar* su discurso e, incluso, *heteroreparar* el discurso del compañero o de los compañeros, en un ambiente tranquilo y sin miedo. Hay todavía algunos problemas para solucionar de manera que la interacción oral gane un rol prioritario en la clase de ELE y que los alumnos no la vean como un simple pasatiempo.

Abstract:

The oral interaction activities have a key role in the classes of Spanish as a Foreign Language, since they allow the student to learn actively and in context, taking account of the obstacles that occur during the communication process and feeling obligated and motivated to overcome them. With this type of activities the student practices different contexts of communication, learns to anticipate the messages and to respect the colleagues interventions. He is, in fact, a real protagonist of the teaching-learning process, capable of “self-repairing” his speech and, inclusively, repair the speech of the other colleague(s), in a relaxed environment and without fear of disapprovals. There are, however, still some problems to solve so that the oral interaction gains more power in the classes of Spanish as a Foreign Language and ceases to be seen as a hobby by students.

## **Dedicatória**

Quero aproveitar esta oportunidade para agradecer às pessoas que foram muito importantes ao longo de todo este percurso.

Em primeiro lugar, queria agradecer ao corpo docente deste mestrado, em especial à minha co-orientadora, a professora María del Pilar Nicolás Martínez, pelo seu rigor, apoio e disponibilidade.

Queria também agradecer à minha orientadora de estágio, a professora Luísa Moreira, pelos seus conselhos e ajuda preciosa durante o trabalho de estágio.

Às minhas colegas de estágio, pelo seu apoio e companheirismo.

À minha família e amigos, fundamentais.

Finalmente, quero lembrar todos os alunos que me acompanharam no desenvolvimento das minhas aprendizagens. Eu também aprendi com eles.

## Índice

Introdução .....	8
Parte I - Fundamentos teóricos .....	10
1. O aluno perante a interacção oral .....	11
2. A importância da interacção oral na sala de aula de ELE .....	15
3. A interacção oral em pares .....	21
4. Problemas apresentados .....	23
5. A avaliação da interacção oral .....	25
6. Proposta de uma grelha de avaliação .....	32
Parte II - Apresentação de casos práticos .....	38
1. Actividades de interacção oral – experiências em sala de aula .....	39
1.1. Actividade 1 – As rotinas da família Pérez .....	40
1.2. Actividade 2 – Entrevista de trabalho .....	41
1.3. Actividade 3 – Diálogos numa loja de roupa .....	44
1.4. Actividade 4 – Reunião de condomínio .....	46
1.5. Actividade 5 – Reportagem .....	49
Conclusão .....	58
Referências bibliográficas .....	60
Anexos .....	62

## **Introdução**

Os professores de línguas estrangeiras sabem que trabalhar a interacção oral em sala de aula é um grande desafio e uma proposta bastante complexa. Há que avaliar os interesses e as necessidades dos alunos, dando-lhes alguma abertura para partilharem as suas preferências. Contudo, o professor não pode perder de vista os programas propostos pelas entidades e intervenientes responsáveis pela educação dos alunos e tem de encontrar um equilíbrio entre estes dois mundos. Além disso, o professor tem de analisar cada grupo que tem em mãos e propor exercícios de interacção oral apropriados, não comprometendo o bem-estar de cada elemento do grupo e evitando constrangimentos.

Ultrapassada toda esta gestão, é necessário encontrar estratégias que clarifiquem, em sala de aula e perante os alunos, que as actividades de interacção oral são muito importantes para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Para o professor, a sua importância está esclarecida depois de uma leitura atenta do Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas<sup>1</sup>, mas para os alunos essa ideia tem de ser trabalhada, através de actividades, recursos e momentos de avaliação sérios, rigorosos e claros. O objectivo é que os exercícios de interacção oral sejam respeitados tal e qual o são os exercícios de compreensão e produção escrita ou os exercícios gramaticais, visto que a aprendizagem de uma língua ser-nos-á útil quando precisarmos de a utilizar não só por escrito, mas também para expressar oralmente uma mensagem.

Assim, este trabalho pretende reflectir sobre os recursos e as actividades mais indicadas para praticar a interacção oral na sala de aula, passando também pela importância da avaliação neste contexto. Algumas actividades postas em prática com alunos do ensino geral serão aqui descritas e comentadas, para exemplificar todo este processo. Dentro destas

---

<sup>1</sup> A partir deste momento usarei a abreviatura MCER.



actividades, serão apresentadas várias fichas de trabalho e grelhas de avaliação, que serviram de incentivo e orientação para os alunos.

Decidi escolher este tema porque o considero muito relevante para o ensino de uma língua estrangeira. Neste contexto, o aluno entende as suas reais dificuldades e os seus verdadeiros obstáculos ao dialogar na língua que está a estudar. Consecutivamente, ao constatar essas mesmas dificuldades e ao conseguir progressivamente ultrapassá-las, encontrar-se-á motivado para alargar o seu conhecimento da língua estrangeira em questão, além de também ter a oportunidade de experimentar o menos artificialmente possível os diferentes contextos em que se utiliza e em que será útil a referida língua. No fundo, a língua é a identidade de um povo e só ao trabalhá-la em contexto pode ser melhor entendida e praticada.

Numa perspectiva mais geral, as actividades de interacção oral têm vindo a ser um pouco esquecidas em detrimento do estudo da produção escrita e da gramática. Até a compreensão oral supera o seu papel perante a produção e a interacção oral. Há que organizar uma nova abordagem para tornar as actividades de interacção oral num hábito real. Para isso, é preciso trabalhar e reflectir bastante, e até mesmo transformar um pouco a nossa forma de pensar as aulas de língua estrangeira.

# **Parte I**

## **Fundamentos teóricos**

## **1. O aluno perante a interacção oral**

Tendo em conta diversos estudos e textos recentes sobre a didáctica de uma língua estrangeira deveria ser fácil para um professor entender a importância e o papel da interacção oral na sala de aula. Os alunos são os que mais ficam relutantes relativamente a este assunto, mas muitas vezes são as opções dos próprios professores que levam os alunos a desvalorizarem a oralidade durante a aprendizagem de uma língua estrangeira. Esta realidade começa logo no início do ano lectivo com a apresentação dos critérios de avaliação (decididos por cada grupo ou subgrupo disciplinar); critérios estes que dão sempre mais peso ao teste escrito. Com efeito, há ainda o hábito de realizar testes ou provas com uma forte componente escrita, que se baseiam sobretudo na correcção gramatical e não na fluidez da comunicação.

Além disso, tendo especialmente em conta os alunos na fase da adolescência, podemos acrescentar alguns problemas levantados por Harris (2003: 233), nomeadamente, o de falta de motivação, pois os alunos não se sentem incentivados quando são obrigados a imaginar um cenário artificial para comunicar oralmente com os seus colegas numa língua estrangeira. A falta de espontaneidade também é um problema que afecta especialmente as performances dos adolescentes, sendo que estes bloqueiam na falta de um determinado vocábulo ou estrutura gramatical. Ora, quando bloqueiam e não conseguem expressar as suas ideias, podem mesmo ficar frustrados, principalmente, porque não conseguem fazer corresponder as suas capacidades cognitivas às capacidades linguísticas que detêm de uma determinada língua estrangeira.

Para além das frustrações que podem advir da utilização e prática de uma língua estrangeira na sala de aula, o aluno pode também demonstrar falta de confiança porque tem medo de errar. Ora, nas actividades de interacção oral, não é o erro linguístico que deve bloquear o aluno. O aluno deve procurar ser o mais fluente possível, produzindo e compreendendo simultaneamente um

discurso construído de forma conjunta por pelo menos duas pessoas, mesmo que isso implique utilizar diversos procedimentos linguísticos como a “criação de palavras” (Escobar e Nussbaum, 2002: 44) ou a utilização da “perífrase” (Escobar e Nussbaum, 2002: 44). Assim, o aluno deve saber que, neste tipo de actividades, pode explorar a língua sem constrangimentos e que uma crescente correcção linguística virá com a prática e a evolução das suas aprendizagens.

Na perspectiva de Carlos Luis Barroso (2000: 175), o professor deve fazer com que o aluno tenha boas razões para comunicar numa língua estrangeira na sala de aula e tenha simultaneamente a possibilidade de comprovar os resultados que daí advêm. Para o autor, “la preparación de actividades de interacción oral en una clase de español para fines específicos no es más que poner en práctica el proceso de negociación con el estudiante y desarrollarlo dentro del marco en el que se mueve este” (Barroso, 2000: 175). Neste sentido, é importante aproximar as actividades ao contexto real dos alunos, para que estes se sintam motivados a resolvê-las satisfatoriamente; e, para isso, cada aluno vê-se obrigado a desenvolver “estratégias de comunicação” (Barroso, 2000: 176), que servem para aumentar a sua capacidade comunicativa e também encaminhá-lo para a auto-aprendizagem.

Na verdade, o objectivo final das actividades de interacção oral é fazer com que os alunos sejam capazes de interactuar oralmente fora da sala de aula. Ora, aos olhos de Barroso (2000: 176), as estratégias de comunicação são a melhor forma de consegui-lo: “porque lo importante no es la mayor o menor corrección con la que se dicen las cosas, o recibir una nota” (Barroso, 2000: 176); o mais importante é que o aluno adquira, com o treino, estratégias que lhe permitam interactuar no mundo real. Com efeito, o autor enumera diferentes estratégias de comunicação (Barroso, 2000: 177):

1. Usar circunloquios.
2. Usar términos o expresiones aproximados.

3. Usar palabras con significado muy amplio.
4. Crear palabras inexistentes.
5. Traducir la palabra de la lengua materna del estudiante.
6. Adaptar una palabra o expresión a la lengua meta.
7. Cambiar de código.
8. Recurrir a mecanismos no lingüísticos.
9. Pedir ayuda al interlocutor.
10. Uso de muletillas.

E é o professor que inicialmente deve ensinar estas estratégias aos alunos, a partir de exercícios específicos, para que “el estudiante desarrolle su capacidad de hacerse comprender a pesar de sus limitaciones” (Barroso, 2000: 179). Estes exercícios, segundo Barroso (2000: 179), podem ir desde situações de vazios de informação, onde para partilhar e completar uma informação não se pode utilizar determinada palavra ou conjunto de palavras; até situações de *role-play*, onde os alunos têm de escolher a forma mais adequada para se relacionarem, formal ou informal. “Todas estas propuestas pueden ser utilizadas en los diferentes tipos de actividades para practicar la interacción oral que conocemos: rellenar vacíos de información compartiendo, pidiendo e interpretando esta; realizar debates, juegos de roles, dramatizaciones, etc.; o hacer juegos y competiciones, entre otras cosas.” (Barroso, 2000: 180).

Para Barroso (2000: 180), um dos aspectos mais importantes relacionados com esta questão é que tanto o professor como os alunos devem compreender que quando um falante de uma língua estrangeira compensa as carências do seu discurso com sons, repetições e outras estratégias, não mostra que fala mal essa língua estrangeira. “El objetivo de las estrategias de comunicación empleadas por un estudiante de español como lengua extranjera es superar sus propias limitaciones a la hora de expresarse en esa lengua.” (Barroso, 2000: 180). Este estudante é para Maria da Graça Pinto (2009: 219), professora da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, que se debruça sobre importantes questões relacionadas com a aquisição de uma língua estrangeira, um aluno “Inter-Rail”. A autora explica nesta interessante metáfora

que este tipo de aluno aprende uma língua estrangeira fazendo e praticando, mesmo que erre: “This second kind of traveller [the Inter-Rail traveller] learns by him/herself, doing, practising, not excluding the ‘trial and error’ possibility” (Pinto, 2009: 219).

Por fim, María Sonsoles Sánchez-Reyes e Ramiro Durán (2004: 42-43) lembram que se não houver uma correcta aplicação das actividades de interacção oral, no que diz respeito à sua planificação, execução, avaliação e correcção, o aluno tem todos os motivos para não perceber a utilidade e a importância dessas mesmas actividades para o desenvolvimento das suas competências comunicativas. Estes autores baseiam-se nas directrizes do Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas<sup>2</sup>, o MCER, texto de referência para a aprendizagem de línguas estrangeiras, que dedica uma especial atenção ao desenvolvimento da interacção, tanto escrita como oral.

No MCER, explica-se que a interacção é uma actividade de compreensão e simultaneamente de expressão. Trata-se de uma “actividad propia de la construcción de un discurso conjunto” (MCER, 2002: 83). Neste documento, modelo para todos os professores de língua estrangeira, a interacção oral é a “creación colectiva de significado mediante el establecimiento de un cierto grado de contexto mental común” (MCER, 2002: 83) em tempo real. Isto significa que a interacção oral exige um tipo de estratégias exclusivas que têm a ver com o controle desse processo por parte dos participantes.

Para desenvolver uma actividade de interacção oral, o MCER (2002: 83) declara que os interlocutores passam por várias estratégias de interacção. Na fase da planificação devem fazer o “encuadre” (MCER, 2002: 83), ou seja, devem ter em conta esquemas mentais de interacções passadas e antecipar intercâmbios possíveis e prováveis para a actividade que se vai desenvolver.

---

<sup>2</sup> O *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* é o documento originalmente consultado para o desenvolvimento deste trabalho. Há uma versão portuguesa correspondente, nomeadamente, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

Também devem medir distâncias entre interlocutores, isto é, saber que informações ou opiniões partilhar; enfim, antecipar o desenvolvimento da actividade. Durante a execução da interacção, os interlocutores devem saber quando usar a palavra e procurar mostrar iniciativa na construção do discurso, cooperando com os outros (quer para ajudar, quer para pedir ajuda). No fundo, os interlocutores devem procurar realizar correctamente a actividade e “contribuir a la comprensión mutua” (MCER, 2002: 83). Na fase da avaliação, os interlocutores devem verificar se houve uma boa previsão do “encuadre” e se se conseguiu atingir êxito na comunicação. Durante a interacção, pode igualmente haver a fase da correcção onde os interlocutores têm hipótese de pedir ou oferecer esclarecimentos para clarificar mal-entendidos ou ambiguidades, de forma a fazer a “reparación de la comunicación” (MCER, 2002: 83). Como se vê este tem de ser um trabalho de cooperação, se não, não há interacção.

## **2. A importância da interacção oral na sala de aula de ELE**

Há já vários autores que estudam a importância da interacção oral na sala de aula, explicando que são muitos os benefícios. Estes autores têm em conta que a competência comunicativa é o objectivo primordial da aprendizagem de uma língua estrangeira. Começando por citar María Sonsoles Sánchez-Reyes e Ramiro Durán (2004), ambos professores da Universidade de Salamanca, podemos dizer que a L.O.C.E. (Ley Orgánica de Calidad de la Educación) “consagra la adquisición de la competencia comunicativa como finalidad última del aprendizaje de una lengua extranjera en todos los niveles educativos” (Sánchez-Reyes e Durán, 2004: 28).

Devemos considerar que a L.O.C.E. é de 2002, ou seja, relativamente recente. Aliás, também é neste ano que surge a publicação espanhola do MCER, sendo este o documento que propõe a ampliação das quatro destrezas linguísticas já existentes. Assim, para além da compreensão e expressão oral e

da compreensão e expressão escrita, incluem-se mais duas actividades comunicativas da língua, a interacção e a mediação. A interacção surge como uma actividade comunicativa da língua que pressupõe um processo linguístico bidireccional e mais complexo, não é uma simples soma de um processo de expressão e mais outro processo de compreensão. A interacção implica a construção de um discurso conjunto, seguindo o princípio da negociação de significado, isto é, o discurso deve ser criado colectivamente e em cooperação.

No sólo pueden estar hablando y escuchándose entre sí dos interlocutores simultáneamente; incluso cuando se respeta estrictamente el turno de palabra, el oyente por lo general está ya pronosticando el resto del mensaje del hablante y preparando una respuesta. Aprender a interactuar, por lo tanto, supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas. Generalmente se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua, dado su papel preponderante en la comunicación. (MCER, 2002: 14)

Neste sentido, aos olhos de Cristina Escobar (s. d.a: 23), professora na Universidade Autónoma de Barcelona, “la clasificación del MCER ha hecho visible la especificidad de los fenómenos interactivos, como por ejemplo, la conversación (interacción oral)” (Escobar, s. d.a: 23). Como podemos ver no documento, o MCER divide em dois grandes grupos as competências necessárias para abordar com êxito uma situação comunicativa, nomeadamente, as competências gerais e as competências comunicativas.

Interessando-nos mais o grupo das competências comunicativas, devemos dizer que o mesmo está subdividido entre competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas, como podemos ver no capítulo 5 do referido texto (MCER, 2002: 106). No primeiro subgrupo, enumeram-se as competências gramaticais, lexicais, fonéticas, etc. No segundo subgrupo, incluem-se as diferentes formas de saudação e de tratamento, as normas de cortesia, as expressões idiomáticas, os dialectos, etc. Finalmente, no terceiro subgrupo, destaca-se, em primeiro lugar, a competência discursiva, no que diz



respeito à organização temática, à coerência e coesão, à ordenação lógica, ao estilo e registo e ao princípio de cooperação; em segundo lugar, a competência funcional, relacionada com a função de cada intervenção no discurso. Neste caso, falamos de interlocutores que procuram dar continuidade ao discurso:

Los participantes mantienen una interacción en la que cada iniciativa produce una respuesta y hace progresar la interacción, según su finalidad, a través de una sucesión de etapas que se desarrollan desde los intercambios iniciales hasta la conclusión. (MCER, 2002: 122)

E, em último lugar, a competência organizativa, relacionada com a sequência de esquemas de interacção e de transição (MCER, 2002: 120). Todos estes aspectos são importantes inclusivamente na hora de avaliar os alunos.

Verifica-se, então, que é importante atingir o êxito de uma situação comunicativa numa língua estrangeira. Até porque:

Es necesaria una intensificación del aprendizaje y la enseñanza de idiomas en los países miembros, en aras de una mayor movilidad, una comunicación internacional más eficaz combinada con el respeto por la identidad cultural, un mejor acceso a la información, una interacción personal más intensa, una mejora de las relaciones de trabajo y un entendimiento mutuo más profundo. (MCER, 2002: 5)

Aquilo que importa é que o aluno tenha a oportunidade de partilhar ideias, opiniões e sentimentos, em situações comunicativas que exijam comportamentos linguísticos e sociais específicos, possíveis de trabalhar em actividades de interacção oral.

Como vemos, as competências linguísticas são apenas uma parte da aprendizagem que contribui para a competência comunicativa. É um dos três subgrupos que constituem as competências comunicativas propostas no

MCER. Estudos recentes lembram que não é muito produtivo manipular em primeiro lugar as estruturas de uma língua estrangeira para depois aplicá-las em discursos autênticos. Como diz Antonio Rodríguez (2007), de uma forma muito clara, o conhecimento de regras gramaticais “no es garante de la capacidad para interactuar adecuadamente con otros individuos: uno puede tener un alto dominio de un idioma y, a la vez, carecer de una serie de conocimientos pragmáticos y culturales necesarios para generar actos comunicativos exitosos” (Rodríguez, 2007: 2). Uma pedagogia baseada numa orientação comunicativa sugere uma abordagem bastante diferente: “se aprende a comunicar a través de la interacción verbal y en esta interacción se van desarrollando las estructuras sintácticas adecuadas” (Rodríguez, 2007: 28), entre outras competências. O que aqui se defende é que não é muito frutífero organizar uma aula em que num primeiro momento o aluno aprende e aplica, em exercícios estruturais, alguns conteúdos linguísticos com sucesso e depois esperar que o mesmo aluno vá utilizar essas mesmas estruturas linguísticas com igual sucesso numa actividade de interacção oral. Não é nessa ordem que o aluno vai desenvolver as suas competências comunicativas.

Não quer isto dizer que os exercícios estruturais não são importantes, embora sirvam apenas para consolidar os conteúdos gramaticais leccionados. Este tipo de exercícios não pode ser associado às actividades de interacção oral; apenas coexistem na sala de aula, contribuindo no seu conjunto para o aperfeiçoamento da competência comunicativa. Mas são só as actividades de interacção oral que dimensionam o aluno, enquanto falante, como agente social, que usa a língua com um fim ou um propósito comunicativo, construído em cooperação, pois a “orientación comunicativa del lenguaje se enfoca más hacia la comprensión y negociación del significado, que hacia la mera reproducción de estructuras” (Rodríguez, 2007: 28).

Observamos que as aprendizagens não se podem fazer de uma forma isolada, visto que os alunos, muitas vezes, aprendem determinadas estruturas linguísticas, aplicam-nas na perfeição e sem dificuldade em exercícios práticos

e estruturais e, depois, verifica-se que, ao utilizarem as mesmas estruturas numa situação comunicativa concreta, não são capazes de o fazer com tanta facilidade. De facto: “[l]a consideración de la lengua más como una destreza que como una estructura, ha supuesto un cambio radical tanto en la percepción del lenguaje propiamente dicho, como en los propios planteamientos de la didáctica de las lenguas” (Rodríguez, 2007: 37). Num estudo realizado por Cristina Escobar e Luci Nussbaum (2002: 44), verificou-se que dois alunos, ao desenvolverem um pequeno diálogo sobre um assunto simples, não estão apenas preocupados com as normas estruturais da língua. Há outras questões que se tornam mais evidentes, como a fluência. Os alunos tentam construir um discurso interactivamente, e sabem que a participação e a atenção de ambos é fundamental; isto é o que as autoras chamam de co-enunciação, que exige uma construção do discurso em cooperação.

[...] Existe otro procedimiento sumamente interesante que repercute en la construcción interactiva de la sintaxis y que hemos denominado, siguiendo a Janneret (1999), coenunciación. La coenunciación es un fenómeno conversacional caracterizado por la coconstrucción de un segmento conversacional entre (por lo menos) dos personas. Se trata de un procedimiento por el cual una persona acaba o prosigue el enunciado precedente originado por otro hablante, como ocurre en las líneas 68, 69 y 70 del fragmento siguiente (...).

(...)

68. St- {(P)mone=dero\}=

69. Jo> =den=tro\_

70. St- del bolso\

(Escobar e Nussbaum, 2002: 44-45)

Estas autoras (Escobar e Nussbaum, 2002: 45) acreditam que este processo de co-enunciação exige, por um lado, a máxima atenção de quem co-

enuncia e, por outro lado, uma forte intenção de resolver interactivamente a tarefa, sendo que para isso ambos os alunos têm de trabalhar num sentido comum, para a fluência da comunicação. No entanto, Escobar e Nussbaum (2002: 45) lembram ainda que isto não significa que os alunos trabalhem sempre em relação de simetria, ou seja, cada aluno tem as suas competências e, por vezes, podem trabalhar em relação de assimetria. Tendo em conta o exemplo citado no parágrafo anterior: “St, a través de sus actividades conversacionales, se sitúa a menudo en una posición asimétrica, semejante a la que podría ocupar como docente, complementando las carencias de Jo, creando mecanismos de andamiaje para que esta pueda conversar y, seguramente, aprender” (Escobar e Nussbaum, 2002: 45). Tudo se resume a um subtítulo que as autoras escolheram para o artigo aqui citado (Escobar e Nussbaum, 2002: 42): “Adelante, a pesar de las dificultades.”

Enfim, como defende Cristina Escobar (s. d.a: 26), as actividades de interacção oral permitem que o aluno aprenda a começar e a terminar um diálogo; consiga preparar mentalmente o seu discurso, ao antecipar as mensagens dos colegas; aprenda a alternar a sua vez de falar com as intervenções dos colegas, respeitando-as; consiga adequar o tom ao tema apresentado, por exemplo, distinguindo os usos do *tú* (informal) e do *usted* (formal); e consiga fazer a reparação interactiva dos problemas comunicativos que vão surgindo, havendo um *feedback* positivo entre os alunos. Há, assim, uma motivação para reparar ou ultrapassar cooperativamente os obstáculos. Aliás, comentando uma actividade de interacção oral realizada por si, Escobar verifica que: “El trabajo y el esfuerzo no es percibido negativamente por las alumnas, sino que están disfrutando enormemente con la actividad” (Escobar, s. d.a: 26). Isto porque há todo um procedimento que leva as alunas a motivarem-se pela actividade, que lhes permite perceber as aprendizagens que daí estão a retirar.

### **3. A interacção oral em pares**

Quando um professor pensa num trabalho de pares para realizar na sala de aula tem a perfeita consciência que não pode acompanhar todos os alunos ao mesmo tempo. Assim, tendo essa noção, deve encontrar estratégias para remediar tal situação. No caso das actividades de interacção oral, já vimos, a partir de experiências realizadas por Cristina Escobar (s. d.a), com alunos de iniciação, que os mesmos são capazes de desenvolver uma cooperação na construção de enunciados, sem a supervisão do professor. Esta autora, juntamente com Luci Nussbaum (Escobar e Nussbaum, 2002: 41), acredita que essa responsabilidade deve-se a um terceiro elemento presente nas actividades de interacção oral em pares: o gravador. “Las parejas poseen un pequeño magnetofón para grabar su conversación. Además de las consignas correspondientes a cada tarea, se les dijo que debían hablar siempre en lengua meta y que no podían detener el magnetofón” (Escobar e Nussbaum, 2002: 41).

Com efeito, podemos pensar que acrescentar um gravador numa actividade de interacção oral em pares não será muito produtivo, pois os alunos, no desenrolar da actividade, vão esquecer-se da sua presença. Contudo, as autoras Cristina Escobar e Luci Nussbaum (2002: 41) dizem que é precisamente o contrário. Os alunos, segundo as autoras, nunca se esquecem da presença do gravador e quando precisam ou se sentem atrapalhados, mesmo que lhes tenha sido dito o contrário, desligam o aparelho. Também se verifica que alguns alunos, durante a actividade, tentam proteger a sua imagem perante o gravador, justificando os seus erros ou recusando a ajuda do colega. Isto prova que o gravador é um elemento importante neste tipo de actividades e representa o papel de mediador perante os alunos, visto que regula e controla as suas intervenções, ou seja, o gravador não é indiferente aos alunos, porque estes sabem que os seus diálogos vão ficar registados para uma posterior análise/ avaliação. De facto, verifica-se que, perante o gravador (Escobar e Nussbaum, 2002: 41), os alunos esforçam-se por usar a língua meta, mesmo

quando as suas competências são muito reduzidas. Neste sentido, os alunos entendem o seu papel na actividade e, assim, comportam-se como “indivíduos sociais” (Escobar e Nussbaum, 2002: 42), ao trabalharem cooperativamente com o seu par; como “estudantes” (Escobar e Nussbaum, 2002: 42), ao procurarem realizar a actividade o mais eficazmente possível; e como “aprendizes” (Escobar e Nussbaum, 2002: 42), ao tentarem simultaneamente aprender e ensinar.

Para as autoras, Escobar e Nussbaum (2002), “lo que importa en la interacción cara a cara es la posibilidad de resolver de manera coordinada aspectos prácticos de la actividad en curso” (Escobar e Nussbaum, 2002: 42). E, de facto, como verifica Cristina Escobar (s. d.a: 27), os alunos, por um lado, são capazes de *autoreparar* (Escobar, s. d.a: 27) o seu discurso, ao reconhecerem as suas limitações linguísticas, o que consequentemente permite a correcção das mesmas dentro das reais competências de cada aluno. Por outro lado, os alunos são capazes de fazer *heteroreparações* (Escobar, s. d.a: 27), quando corrigem os colegas, pois sentem-se confiantes e conseguem atingir um certo grau de protagonismo na sala de aula, o que é bastante motivador. Ora, este sentimento passa por todos os alunos, sendo que nenhum é inferiorizado. Todos conseguem ser os protagonistas do processo comunicativo, porque todos conseguem participar e colaborar no desenvolvimento do discurso: “se esfuerzan en encontrar de forma cooperativa solución a los problemas que se les presentan durante la realización de tareas significativas” (Escobar, s. d.a: 27). Mas, como já dissemos anteriormente, nem sempre os alunos trabalham em relação simétrica, muitas vezes, há os que ajudam mais o colega, dadas as suas competências, sem que isso seja motivo de constrangimento.

Neste sentido, quando o aluno não está pressionado pela supervisão do professor, ele sente-se mais à vontade para experimentar e arriscar. Isto porque sente uma menor intimidação quando está a interagir apenas com um colega e não há a pressão de ser corrigido pelo professor ou de ser criticado

pelo grande grupo (turma). Sucessivamente sente-se mais implicado no desenrolar da actividade, tornando-se mais proactivo e independente. Por seu turno, dedica um maior grau de atenção ao que está a fazer, o que demonstra que se sente mais responsável pela actividade. Assim, para desenvolver o seu discurso, o aluno recorre a uma diversidade de estratégias comunicativas, entre as quais, como defende Cristina Escobar (s. d.a), as “estratégias de rodeio” (Escobar, s. d.a: 26), que são, na sua perspectiva, indicadores de solidariedade e de uma finalidade comum: “un trabajo serio y sistemático” (Escobar, s. d.a: 26). Enfim, tudo isto resulta num maior uso da língua meta.

Em suma, utilizando a terminologia do MCER, Cristina Escobar (s. d.a) afirma que “la conversación entre parejas de alumnos incide positivamente en el desarrollo de las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas [...], mejora la motivación de los alumnos y facilita la adaptación de las tareas por parte de la profesora a las necesidades de los alumnos” (Escobar, s. d.a: 27). Assim, as próprias actividades de interacção oral até ajudam no processo pedagógico de planificação, pois permitem ao professor conhecer as necessidades reais dos alunos.

#### **4. Problemas apresentados**

Então, por que motivo os professores temem ainda este tipo de actividades de interacção oral? Numa primeira abordagem, o professor pode pensar que a aplicação de actividades de interacção oral na sala de aula leva à falta de controlo directo por parte do professor em relação aos alunos; que os alunos sem a supervisão do professor vão optar por usar primordialmente a língua materna; que haverá falta de *feedback* relativamente ao desenvolvimento dos seus trabalhos; e que, neste cenário, o nível de auto-exigência (Escobar, s. d.a: 24) será diminuto por parte dos alunos.

Como Escobar (s. d.a) verificou no seu estudo, estes receios não correspondem à realidade (Escobar, s. d.a: 24-25), embora haja alunos com os quais é mais difícil desenvolver este tipo de actividades que exigem uma maior autonomia. Falamos sobretudo dos mais jovens (alunos até ao 3º ciclo), que tendem a ser mais barulhentos e desorganizados. Mas ainda nestes casos é preciso ultrapassar as dificuldades e criar condições para que a interacção oral faça também parte do processo de ensino-aprendizagem dos mais jovens.

Aquilo que jamais pode acontecer é que os alunos confundam as actividades de interacção oral com passatempos. Para isso, é muito importante encarar este processo com muita seriedade. Ora, como o professor sabe que não se pode dividir e ouvir todos os alunos ao mesmo tempo, especialmente quando estes trabalham em pares, é essencial que desenvolva um tipo de avaliação diferente do usual. Há que tomar novas medidas, criar novas grelhas de avaliação e novas estratégias para avaliar todo o processo. Há que orientar muito bem os alunos antes de cada actividade de interacção oral, tanto nas instruções como nos instrumentos, e há que criar objectivos concretos para motivar os alunos, especialmente, os mais jovens.

Na verdade, os alunos até ao 3º ciclo ficam motivados ao saberem que vão ganhar algo, se realizarem bem determinada actividade; por exemplo, no caso da apresentação à turma de um diálogo simples, como uma conversa no restaurante. O professor, depois de apresentar as tarefas a realizar, pode propor aos alunos que, no fim das apresentações, haverá um grupo vencedor: aquele que tiver cumprido o maior número de requisitos pré-estabelecido, nomeadamente, dizer o maior número de nomes de comidas, saber cumprimentar e despedir-se, pedir correctamente o menu, adequar todas as respostas às perguntas realizadas, etc. Isto poderá originar o registo no quadro do nome dos elementos do grupo “vencedor”, ou então, esses mesmos elementos poderão receber um simples rebuçado.



Os alunos de nível secundário já revelam um diferente tipo de motivação; empenham-se mais se tiverem a consciência que estão a ser avaliados, pois têm um maior sentido de responsabilidade. Por isso, é muito importante esclarecer prévia e claramente os objectivos exigidos para cada actividade, assim como os critérios de avaliação. Há muitas actividades de interacção oral. O MCER (MCER, 2002: 75) propõe vários exemplos, sendo que alguns oferecem escalas ilustrativas, do nível A1 ao C2:

- transacciones;
- conversación casual;
- discusión informal;
- discusión formal;
- debate;
- entrevista;
- negociación;
- planificación conjunta;
- cooperación práctica centrada en los objetivos...

(MCER, 2002: 75)

Algumas destas sugestões serão trabalhadas no segundo capítulo, na Apresentação de casos práticos.

## **5. A avaliação da interacção oral**

Ao longo deste ano lectivo, pude verificar que um dos recursos pedagógicos mais importantes para pôr em prática as actividades de interacção oral de uma forma clara, eficaz e rigorosa é a avaliação. Esta exige contornos específicos, sendo que o professor não pode estar sozinho no seu papel de avaliador.

Acima de tudo, a avaliação é um processo de medição, cujos resultados interferem na vida dos alunos, das respectivas famílias e do próprio professor,

podendo este controlar inclusivamente a efectividade das suas práticas pedagógicas através dos resultados dos alunos. Por este motivo, a avaliação tem sempre de ser efectuada com muita clareza, a partir da definição e comunicação dos objectivos previstos. Só dentro desta perspectiva é possível fazer com que um aluno programe o seu estudo e participe com algum grau de protagonismo no processo de ensino-aprendizagem.

Com efeito, a avaliação não pode limitar-se ao professor. É muito importante que o aluno seja convidado a autoavaliar-se, pois desta forma sente a responsabilidade do seu próprio progresso, reflectindo sobre o seu trabalho, onde sabe distinguir aquilo que fez bem e aquilo que não foi capaz de fazer. O objectivo número um da autoavaliação é precisamente fazer com que o aluno tenha vontade de superar as dificuldades sentidas, depois de ter sido ele próprio a detectá-las.

Neste sentido, Cristina Escobar (s. d.b: 20) sublinha que os testes escritos tradicionais “miden lo que el alumno sabe sobre la lengua meta, y sólo de manera indirecta se puede inferir de ellas lo que el alumno es capaz de hacer realmente en lengua meta” (Escobar, s. d.b: 20). Ora, vemos aqui que o aluno pode preparar-se muito bem para um teste escrito e até ter sucesso, contudo esse sucesso não significa que esse mesmo aluno seja brilhante na utilização de uma determinada língua estrangeira, mas simplesmente que o aluno foi capaz de responder eficazmente às perguntas colocadas no teste. Com este procedimento, os alunos “afinan considerablemente sus estrategias de examen (...) pero suelen olvidarse de perfeccionar sus habilidades comunicativas, ya que esto no les produce ningún dividendo” (Escobar, s. d.b: 20). E é, nesta perspectiva, que os alunos formam a ideia de que as habilidades orais têm um lugar secundário na avaliação.

Então, como avaliar e dar primazia à oralidade, nomeadamente, à interacção oral? Cristina Escobar (s. d.b: 21) sugere-nos o “portafolio oral” (Escobar, s. d.b: 21). O portefólio é um documento que apresenta uma

selecção dos melhores trabalhos de uma pessoa, procurando mostrar as suas competências e o seu progresso ao longo do tempo. Este tipo de documento é implementado nas escolas e também no mundo do trabalho, em algumas profissões, como no jornalismo, por exemplo. Não se trata de um documento rígido, pois o seu autor pode constantemente melhorar e alterar os trabalhos, de forma a mostrar sempre os melhores. Ora, no processo de ensino-aprendizagem, é natural que o aluno evolua; e faz todo o sentido que ele possa ir melhorando o seu portefólio. Aliás, o portefólio é uma excelente forma de autoavaliação, pois ao actualizar ou seleccionar os trabalhos que melhor demonstram o seu progresso, o aluno está a reflectir sobre as suas aprendizagens e também as suas dificuldades. Mas de que forma o podemos utilizar na avaliação da interacção oral?

O portefólio oral, sugerido por Cristina Escobar (s. d.b: 21), exige a gravação das conversas dos alunos, por isso, é necessário que exista um gravador ou vários gravadores na sala de aula, conforme o tipo de trabalho que está a ser desenvolvido. Esta autora (s. d.b: 21) baseia-se no trabalho oral em pares e apresenta-nos uma experiência por si realizada, explicando que é muito importante definir desde o início os critérios de avaliação:

Criterios de evaluación
<ul style="list-style-type: none"><li>- Relevancia y organización del contenido</li><li>- Fluidez</li><li>- Adecuación del vocabulario a la tarea</li><li>- Corrección y complejidad gramatical</li><li>- Negociación de los turnos</li><li>- Atención al interlocutor</li><li>- Resolución conjunta de los problemas de comunicación: estrategias interactivas</li><li>- Inteligibilidad y pronunciación</li></ul>

Figura 1 – Critérios de avaliação de uma actividade de interacção oral em pares (Escobar, s. d.b: 22)

A partir destes critérios, a autora defende que é importante criar “una escala analítica para uso del profesor y dos hojas de autoevaluación que traducían dichos criterios a un lenguaje comprensible por los alumnos (Escobar, s. d.b: 22)”. Assim, ao reflectirem sobre a sua própria performance, os alunos despertam em si a sua “consciência metalinguística” (Escobar, s. d.b: 22). Ora, tal reflexão poderia ser proporcionada a partir do seguinte questionário:

<p>PREGUNTAS PARA FOMENTAR LA AUTORREFLEXIÓN</p> <p>¿Qué piensas de tus grabaciones?</p> <p>¿Cuál es tu mejor grabación?</p> <p>¿Qué es lo que más te gusta de ella?</p> <p>¿En qué se distinguen tu mejor y tu peor grabación?</p> <p>¿Cómo se refleja en tu trabajo lo que habías aprendido con anterioridad?</p> <p>¿Cuáles son los puntos fuertes de tu trabajo?</p> <p>¿Qué has aprendido últimamente?</p> <p>¿Cómo se refleja ello en tu trabajo?</p> <p>¿Qué aspectos crees que puedes mejorar?</p> <p>¿Qué vas a hacer para conseguirlo?</p> <p>(Adaptado de Arter y Spandel, 1992 y Danielson y Abrutyn, 1997)</p>
---

Figura 2 – Questionário de auto-reflexão (Escobar e Nussbaum, 2002: 49)

Ainda assim, a autora Cristina Escobar (s. d.b: 23) defende que os alunos devem fazer uma última análise, solicitando-lhes, no final da experiência que referimos anteriormente, que elessem as suas duas melhores gravações e justificassem a sua escolha a partir de uma carta de apresentação; sendo que esta reflexão final também seria guiada por um conjunto de perguntas abertas, como por exemplo, “¿Qué hace que este trabajo sea mejor que los otros?” (Escobar, s. d.b: 23). E, neste sentido, trabalha-se a “reflexão metacognitiva” (Escobar, s. d.b: 23), pois os alunos analisam, justificando, as

suas competências linguísticas (tendo em conta os erros que fizeram) e as suas competências interactivas (sabendo até que ponto é que as suas mensagens foram entendidas); e estabelecem novas metas de aprendizagem e o seu grau de motivação em cada tarefa. Além disso, a autora (s. d.b: 24) diz também que “gracias al portafolio, los alumnos pueden llegar a visualizar su progreso en el dominio de la interacción lo cual les lleva inmediatamente a desarrollar una mejor imagen de sí mismos” (Escobar, s. d.b: 24). Enfim, o professor leva os alunos a verificarem os seus progressos ao longo do ano lectivo no que diz respeito às suas competências comunicativas, o que é extremamente motivador.

No desenvolvimento desta experiência, a autora (Escobar, s. d.b: 23) pôde concluir que, numa fase final, os alunos já colaboram entre si, produzindo sequências de negociação de significado; auto e hetero-reparam o discurso, mesmo que a correcção linguística não seja essencial para o êxito comunicativo; começam a perceber que na sua conversa existe um objectivo comunicativo; trabalham em *feedback* e respeitam as intervenções do outro; passam a utilizar estratégias para se fazerem entender e “no pierden nunca de vista el doble objetivo comunicativo y de práctica de la lengua, y entienden que éstos sólo pueden ser alcanzados cooperativamente” (Escobar, s. d.b: 23).

Ora, é de referir que quando se diz que a correcção linguística não é essencial, não quer dizer que os alunos, dentro deste método, devem falar com erros. Como explicam María Sonsoles Sánchez-Reyes e Ramiro Durán (2004): “El aprendizaje es un proceso de formación de hipótesis en el que el error supone un estadio a partir del cual el alumno puede reelaborar una hipótesis si, a pesar del error, consigue transmitir una información” (Sánchez-Reyes e Durán, 2004: 45). Assim, nas actividades de interacção oral, o aluno tem que, em primeiro lugar, comunicar com o outro, entendendo a mensagem que lhe é transmitida e fazendo-se entender, mesmo que entre a mensagem escape algum erro linguístico; este será corrigido com a prática, com uma auto e hetero-reflexão e em conjunto com outro tipo de exercícios.

Podemos visualizar, então, os diferentes passos que Escobar e Nussbaum (2002) sugerem para pôr em prática o portefólio oral.

PROCEDIMIENTO PARA LA PUESTA EN PRÁCTICA DEL PORTAFOLIO ORAL

1. Acordar un conjunto de tareas significativas adecuadas.
2. Definir los criterios de evaluación.
3. Sensibilizar a las y los estudiantes respecto del interés del trabajo en grupo.
4. Diseñar una hoja de coevaluación y discutir su contenido con el alumnado.
5. Formar las parejas.
6. Enseñar al alumnado a utilizar el magnetofón y la hoja de evaluación.
7. Las parejas graban sus conversaciones.
8. Las grabaciones deben ser fechadas.
9. Las parejas escuchan la grabación y rellenan la hoja de coevaluación.
10. Las parejas pueden comparar sus grabaciones con otras similares realizadas por nativos.
11. Cada estudiante elige, por ejemplo, sus tres mejores grabaciones.
12. Cada estudiante escribe una nota a su docente.
13. El o la docente evalúa las grabaciones y comparte sus impresiones con los aprendices.

Figura 3 – Diferentes momentos para a realização do portefólio oral (Escobar e Nussbaum, 2002: 50)

Para Escobar (s. d.a: 28), é assim que se consegue atingir maior rigor e reflexão, para “convertir la lengua oral en el eje central de las actividades del aula” (Escobar, s. d.a: 28). O que defende a autora (s. d.a) é que se deve desenvolver um trabalho complexo, mas muito proveitoso para os alunos, de forma que os problemas que existem actualmente sejam ultrapassados e que a interacção oral tenha um lugar digno na sala de aula de língua estrangeira. Pois, na verdade, estudamos primordialmente uma língua estrangeira para comunicar.

Em suma, Cristina Escobar (s. d.b: 24) conclui que na sua experiência o portefólio oral permitiu levar a cabo uma avaliação autêntica da interacção oral. “Las grabaciones continuadas [...] y la selección de mejores grabaciones que realizaron en su carta final aportaron datos suficientes y valiosos sobre la competencia oral de los alumnos” (Escobar, s. d.b: 24), sendo que foi desnecessária a realização de qualquer prova oral ou escrita para avaliar aquela determinada unidade. Aliás, o facto de não haver um teste não desmotivou os alunos, nem diminuiu o rigor do seu trabalho (Escobar, s. d.b: 24). Além disso, tendo os alunos um papel importante na sua própria avaliação, fez-lhes compreender melhor os critérios de avaliação e os objectivos da unidade didáctica apresentada. Ainda relativamente à avaliação, Cristina Escobar (s. d.b) diz que curiosamente os alunos classificam-se de uma forma muito aproximada às apreciações do professor, visto que os momentos de autoavaliação favoreceram a comunicação entre professor e aluno, permitindo uma avaliação mais justa.

A novidade, para o professor e para as escolas, em termos de material é apenas a aquisição de vários gravadores, que podem ser sempre reutilizados no centro escolar por diferentes professores. Aliás, as gravações permitem que o professor consiga dar toda a sua atenção aos alunos durante a aula e avaliá-los criteriosamente e individualmente num momento posterior. Entretanto, Matilde Martínez (s. d.: 3), ao falar de como pôr em prática algumas actividades de interacção oral, também recorda que: “Cada profesor puede adaptar esta necesidad de tener documentos grabados a sus propias circunstancias materiales y a los recursos de que disponga para su aula. Las grabadoras digitales, hoy en día muy accesibles, son una buena solución, pero hay otras: los Ipod, los mp4, los programas de voz que están incorporados a muchos ordenadores” (Martínez, s. d.: 3).

## **6. Proposta de uma grelha de avaliação**

Analisando atentamente os programas de Espanhol em Portugal, verifica-se que o Programa de Espanhol, Ensino Básico, 3º ciclo (Ministério da Educação, 1997), defende que a comunicação é a meta final do processo de ensino-aprendizagem da Língua Espanhola, explicando que é importante “atender às actividades de simulação real na aula” (Ministério da Educação, 1997: 30). No entanto, a sua mensagem não define muito bem aquilo que é a interacção oral, apresentando-a inicialmente como um conjunto de perguntas e respostas. Verificamos esta situação com a citação seguinte:

O primeiro tipo de interacção oral que ocorre na aula caracteriza-se por uma estrutura muito rígida em que o professor inicia o discurso, frequentemente com uma pergunta; os alunos respondem e o professor comenta a resposta. (Ministério da Educação, 1997: 29)

O Programa (Ministério da Educação, 1997: 30) considera que esta é uma interacção limitada; contudo, o que vemos aqui não se trata de interacção, mas de um exercício de compreensão e produção oral. Para se desenvolver uma actividade de interacção oral é importante proporcionar requisitos adicionais, em que os alunos são os protagonistas da actividade e podem com as suas intervenções ir construindo um discurso cooperativamente. Neste sentido e na continuação da citação anterior, o Programa acrescenta o seguinte (Ministério da Educação, 1997: 30):

O trabalho de pares e de grupo rompe esta estrutura e permite aos alunos falarem mais tempo e de forma mais autêntica. Aos alunos devem, pois, oferecer-se muitas oportunidades para manter uma interacção oral que se pareça o mais possível com a que ocorre entre os falantes do Espanhol. (Ministério da Educação, 1997: 30)

Ora, acredito que o cerne da questão não se trata de pôr os alunos a falar mais tempo, mas dizer concretamente que o que se pretende é que os



alunos, em trabalho de pares, possam desenvolver as suas competências comunicativas autonomamente e em conjunto com o colega, procurando colaborar com o outro na construção do discurso. Para isso é necessário que, entre os colegas, haja um conjunto de estratégias comunicativas, nomeadamente, a repetição, o trabalho de auto-reparação ou hetero-reparação, a busca de termos aproximados, a criação de palavras inexistentes, o pedido de ajuda ao colega, etc.; que muitas vezes pode nem se aproximar à forma como os nativos espanhóis produzem os seus discursos.

Analisando, por sua vez, os Programas de Espanhol para o Nível Secundário, nomeadamente, O Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10º ano, podemos ver que se sublinha a importância de centrar o trabalho didáctico no aluno, como o protagonista do processo de ensino-aprendizagem (Fernández, 2001: 19). Contudo, a definição daquilo que é trabalhar a interacção oral em sala de aula é bastante semelhante à do Programa de Espanhol, Ensino Básico, 3º ciclo, aqui apresentado; sendo que a proposta do Programa de Espanhol, 10º ano (Fernández, 2001: 20), assemelha-se bastante à sugestão do Programa de Espanhol, Ensino Básico, 3º ciclo, citada anteriormente (Ministério da Educação, 1997: 30). Ainda no Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10º ano, podemos ver que não há uma avaliação específica para as actividades de interacção oral. A avaliação da competência comunicativa é realizada separando as competências receptivas das competências produtivas:

As competências receptivas podem ser avaliadas com parâmetros bastante objectivos. O mesmo não acontece com as competências produtivas [...], para as quais é necessário definir com clareza os critérios de avaliação (Fernández, 2001: 26).

Ora, esses critérios dividem-se em três blocos, o Nível pragmático e eficácia comunicativa, o Nível discursivo e o Uso da língua e correcção (Fernández, 2001: 26) que, por sua vez, apresentam uma lista extensa de

subcritérios (Fernández, 2001: 27-28). Neste programa de secundário, podemos ver também que a interacção oral é apresentada como um dos elementos da expressão oral (Fernández, 2001: 39). Entretanto, o Programa de Espanhol, de Ensino Básico, 3º ciclo, propõe uma lista de critérios para avaliar as competências básicas de comunicação: a Inteligibilidade, a Pertinência, a Progressão, a Correção e a Fluidez (Ministério da Educação, 1997: 34); explicando igualmente que os diálogos, os debates e as entrevistas dos alunos, etc., deveriam fazer parte dos meios de avaliação.

De facto, como vimos no subcapítulo cinco: A avaliação da interacção oral, a avaliação é determinante para o desenvolvimento de actividades de interacção oral. Tendo em conta uma análise dos programas de Espanhol referidos no presente subcapítulo, senti, durante o estágio de Espanhol e na minha prática lectiva, a necessidade de criar uma grelha de avaliação para avaliar as actividades de interacção oral realizadas em sala de aula. Esta grelha foi sofrendo alterações ao longo do ano e podemos verificar essas mesmas alterações nos anexos 1 e 2. Os critérios definidos para a criação da grelha baseiam-se no MCER; documento que seleccionei, dada a sua pretensão de uniformizar o estudo e o ensino de idiomas em toda a Europa: “[o MCER] nace con el espíritu de uniformar la docencia, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas en la Unión Europea de principios del siglo XXI” (Sánchez-Reyes e Durán, 2004: 30). Na verdade, este documento sublinha a importância da interacção oral na aprendizagem de uma língua estrangeira e defende que devemos avaliá-la com rigor ao apresentar uma grelha que estabelece e ilustra os diferentes níveis a atingir relativamente à interacção oral (MCER, 2002: 33).

Há outros documentos que podem ser utilizados para avaliar a oralidade. O GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional), por exemplo, dá diversas sugestões para avaliar a expressão oral, incluindo a interacção oral como um dos descritores a avaliar (GAVE, 2008a). No entanto, este documento (GAVE, 2008a) sugere apenas dois níveis diferentes para cada descritor apresentado,

nomeadamente, Âmbito, Correção, Fluência, Desenvolvimento temático e coerência e Interação (GAVE, 2008a), sendo uma grelha de avaliação dirigida ao 11º ano, 2 anos de aprendizagem. Há também uma outra grelha semelhante dirigida ao 12º ano, 3 anos de aprendizagem (GAVE, 2008b), que sugere três níveis diferentes para os cinco descritores referidos previamente. Ora, esta divisão de níveis corresponde respectivamente ao 11º e 12º ano, sendo que o professor fica um pouco limitado com essas sugestões. Já o MCER é bem mais abrangente, pois “incluye numerosos parámetros del uso de la lengua y de las competencias de sus hablantes, proporcionando escalas de descriptores en seis niveles de destreza en una lengua” (Sánchez-Reyes e Durán, 2004: 31). Deste modo, o GAVE (2008a/b) dedica-se a definir o que um aluno de 11º ou 12º ano deveria ser capaz de fazer, enquanto o MCER tenta definir em que nível cada falante está em relação a uma língua estrangeira. Este documento é uniformizante e tenta apresentar uma base comum para todos os alunos europeus de língua estrangeira, permitindo assim que se crie uma transparência na definição de títulos a nível europeu.

Comparando, ainda, estes dois documentos, podemos dizer que as grelhas de avaliação do GAVE (2008a/b), por vezes, apresentam informações repetitivas e difíceis de distinguir entre os diferentes níveis, por exemplo, na grelha dedicada ao 12º ano (GAVE, 2008b), no descritor Desenvolvimento Temático e Coerência, temos em N1 a expressão: “conectores muito simples” e em N3 “conectores elementares”. Ora, estes dois termos “simples” e “elementares” são um pouco ambíguos. Também, na mesma grelha (GAVE, 2008b), sente-se a confusão entre correção linguística e interação, visto que no descritor Interação encontramos o tópico: “Exprime-se e reage com correção a um leque de funções linguísticas” (GAVE, 2008b), quando a correção linguística deveria ser apenas contemplada no descritor Correção. Por seu turno, o MCER apresenta uma tabela com seis níveis diferentes (A1, A2, B1, B2, C1 e C2) para os cinco descritores por si definidos: *alcance*, *corrección*, *fluidez*, *interacción* e *coherencia* (MCER, 2002: 32-33). Além disso, este documento enuncia a referida tabela como “aspectos cualitativos del uso

de la lengua hablada” (MCER, 2002: 32); enquanto o GAVE introduz as suas grelhas aqui comentadas como “Categorias e descritores para a avaliação da produção oral” (GAVE, 2008a/b).

Na verdade, nota-se que as grelhas propostas pelo GAVE não fazem uma grande distinção entre a interacção oral e a produção oral, pois no seu descritor *Interacción* há uma forte presença de escalas ilustrativas que sugerem apenas a produção oral, nomeadamente, “inicia, mantém e conclui conversas simples”; “pede esclarecimentos”; “estabelece contactos”; etc. (GAVE, 2008b). Há, contudo, uma alusão à interacção oral no que diz respeito ao verbo “reage” e à afirmação: “indica se está, ou não, a seguir aquilo que se diz” (GAVE, 2008b). O MCER (MCER, 2002: 33) já introduz diferentes afirmações no seu descritor *Interacción*, que pressupõem um trabalho mais amplo que a mera soma da produção oral mais a compreensão oral, isto é, pressupõem a construção de um discurso criado a partir de uma cooperação entre dois ou mais interlocutores: “participa en una conversación”; “colabora en debates”; “toma su turno de palabra en el momento adecuado”; etc. (MCER, 2002: 33).

Vê-se que o MCER mostra uma maior sensibilidade para a avaliação da interacção oral, não a confundindo meramente com a expressão oral, isto é, enquadra a interacção oral no “uso da língua falada”, sublinhando a importância de uma simultânea compreensão e produção oral de um discurso construído em cooperação; por exemplo, no nível B1 da referida grelha (MCER, 2002: 32-33), podemos encontrar a seguinte expressão: “[O aluno] puede repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua” (MCER, 2002: 33). Com efeito, o MCER propõe escalas ilustrativas que facilitam a definição concreta do nível de cada aluno ou falante e que permitem igualmente definir o progresso de cada um.

Neste sentido, podemos ver que a grelha que apresentamos no **anexo 2** apresenta os seguintes descritores: *interacção*, *fluência*, *alcance*, *correção*,

*coerência*<sup>3</sup>. Desta forma, procurou-se melhorar a primeira versão da grelha que encontramos no **anexo 1**, definindo-se com mais detalhe cada descritor. Por exemplo, na primeira versão, eu confundia “interacção” com “fluência” e, depois de uma análise mais atenta do MCER, percebi que tinha de separar estes dois conceitos. Assim, na segunda versão, apresentada no **anexo 2**, passo a avaliar no primeiro descritor a Interação e no terceiro descritor a Fluência. Também se pode dizer que a segunda versão adequa-se mais à realidade, permitindo uma avaliação mais clara e rigorosa. Isto acontece, por exemplo, quando altero a frase “utiliza sólo un conector” para “sólo utiliza conectores sencillos (*y, pero, porque*)”, no descritor da Coerência.

---

<sup>3</sup> Termos utilizados em: INSTITUTO CERVANTES (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas; aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, pp. 32-33.

## **Parte II**

### **Apresentação de casos práticos**

## **1. Actividades de interacção oral – experiências em sala de aula**

As actividades de interacção oral têm a característica específica de exigir que o aluno seja simultaneamente falante e ouvinte, “para construir, conjuntamente, una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación” (Sánchez-Reyes e Durán, 2004: 42). Como já vimos, há aqui vários aspectos que são trabalhados como o saber conversar com o outro, respeitando as suas intervenções e, a partir daí, construir um discurso coerente, respeitando o tema trabalhado, recapitulando sempre que necessário e resolvendo problemas.

Há imensas actividades de interacção oral, entre elas, os diálogos formais e informais, os debates, as entrevistas, as simulações de diversa ordem, os *role-playing*, as actividades de vazios de informação, o preenchimento de esquemas, as actividades de transferência de informação, etc. Todas elas, a meu ver, devem estar centradas em objectivos bem concretos, para facilitar o desempenho dos alunos e posteriormente a avaliação da actividade, que pode ser realizada apenas pelo professor ou também pelos alunos, em auto e hetero-avaliação. Contudo, o professor não pode esquecer que o aluno deve ter o princípio de opção, e portanto não pode controlar totalmente uma actividade. “Un tipo de ejercicios en las que la práctica esté totalmente controlada por el profesor fallará en desarrollar este aspecto” (Sánchez-Reyes e Durán, 2004: 45).

As actividades que se seguem foram postas em prática em escolas públicas portuguesas, nomeadamente na Escola Secundária D. Afonso Henriques, onde realizei o estágio profissional de Espanhol, e na Escola Secundária Camilo Castelo Branco, onde trabalhei em simultâneo. Tendo em conta as duas escolas, tive a oportunidade de trabalhar com alunos do 10º e do 11º ano.

### 1.1. Actividade 1 - As rotinas da família Pérez

Num momento inicial do ano lectivo, ao trabalhar As Rotinas com um 11º ano, nível II, que se preparava para o Exame Nacional, decidi envolver toda a turma numa actividade de interacção oral. Claro, que, para essa decisão contribuiu o facto de eu saber que esta turma estava particularmente motivada para a aprendizagem do Espanhol e também que era constituída por apenas 16 elementos. Assim, imaginei o seguinte cenário: às três horas da tarde, na cozinha da família Pérez, uma janela partiu-se. Nesse momento, o “responsável” estava só e dentro da cozinha. Este mesmo cenário foi apresentado aos alunos e, adicionalmente, explicou-se que cada aluno deveria circular pela sala de aula e falar com diferentes colegas para tentar encontrar o culpado. Simultaneamente, cada aluno recebeu um cartão com informações sobre a personagem que deveria encarnar, seguindo-se alguns exemplos:

<p><b>Padre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Se despertó a las 6 de la mañana.</li> <li>* Tuvo una cita a las 10 de la mañana.</li> <li>* Comió en casa.</li> <li>* Salió a trabajar a las 15h15.</li> <li>* Estuvo en su oficina de las 14h00 a las 15h10.</li> </ul>	<p><b>Madre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Se despertó a las 8 de la mañana.</li> <li>* Empezó a cocinar a las 13h00.</li> <li>* Empezó la siesta en el salón a las 14h45.</li> <li>* Volvió a la cocina a las 16h00 para preparar una tarta de chocolate para la cena.</li> </ul>
<p><b>Hijo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Se despertó a las 7 de la mañana.</li> <li>* Cogió el autobús a las 07h30.</li> <li>* Tuvo clases de las 08h00 a las 13h00.</li> <li>* Volvió a casa a las 14h00.</li> <li>* Estuvo en su habitación jugando al ordenador de las 14h40 a las 15h30.</li> </ul>	<p><b>Hija</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Se despertó a las 7 de la mañana.</li> <li>* Cogió el autobús a las 07h30.</li> <li>* Tuvo clases de las 08h00 a las 13h00.</li> <li>* Volvió a casa a las 14h00.</li> <li>* Estuvo bailando en la cocina hasta las 15h00.</li> </ul>

Figura 1 – “Tarjetas”, jogo “As rotinas da família Pérez”

Com esta actividade, pretendia-se verificar se os alunos estavam no nível A2 (o seu nível de ensino) do descritor *Interacción* (MCER, 2002: 33), proposto pelo MCER, que se cita em seguida:



Sabe contestar preguntas y responder a afirmaciones sencillas. Sabe indicar cuándo comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente como para mantener una conversación por decisión propia. (MCER, 2002: 33)

O objectivo era, então, fazer com que todos os alunos participassem num diálogo simples, pois tinham de falar sobre as rotinas de uma família. Além disso, os alunos deveriam saber respeitar as intervenções dos colegas e ouvi-los, de forma a construir com eles breves conversas. Ao circular pela sala verifiquei que os alunos executavam a actividade conforme o previsto e todos participaram sem inibições, contribuindo para a construção dos diálogos (Escobar e Nussbaum, 2002: 44).

Em conclusão, a actividade resultou muito bem. Na verdade, esta não é uma actividade fácil de controlar e avaliar, porque os alunos circulam pela sala de aula e têm de interagir em diferentes pares e sem a assistência da professora. Deste modo, para motivar os alunos para a realização desta actividade e implicá-los no desenvolvimento da mesma, é essencial a criação de um objectivo concreto, que neste caso era a descoberta de quem tinha partido a janela. Provavelmente, esta actividade não seria bem-sucedida num grupo de terceiro ciclo, visto que a maturidade dos alunos não seria suficiente para conseguirem respeitar as regras previstas e estabelecidas. Contudo, numa turma de secundário com um maior número de alunos, esta actividade poderia ser igualmente desenvolvida, com a divisão do grupo em dois subgrupos. Deste modo, o grupo que mais rapidamente encontrasse o culpado seria o vencedor.

## **1.2. Actividade 2 – Entrevista de emprego**

Uma outra actividade que apliquei ao grupo anterior foi a entrevista de emprego, para trabalhar As Profissões. Esta actividade foi desenvolvida em

grupos de quatro e cada grupo recebeu e leu um anúncio de emprego retirado de um site peruano de ofertas de emprego, ou seja, aproveitou-se este momento para apresentar aos alunos um documento autêntico.

### Cocinero para Hotel Anthony's

<b>Empresa</b>	Hotel Anthony's
<b>Para Trabajar En</b>	Lima, Perú
<b>Canal</b>	General - Turismo – Hotelería – Gastronomía
<b>Descripción del Trabajo</b>	Se necesita cocinero con experiencia. Presentarse con currículo vitae. <a href="http://www.buscojobs.pe/ofertas-de-trabajo.aspx?Consulta=cocinero">http://www.buscojobs.pe/ofertas-de-trabajo.aspx?Consulta=cocinero</a>

### Ingeniero Químico para Amiel Inversiones SAC

<b>Empresa</b>	Amiel Inversiones SAC
<b>Para Trabajar En</b>	La Libertad, Perú
<b>Canal</b>	Otros - Otros
<b>Referencia</b>	2068
<b>Descripción del Trabajo</b>	Elaboración de agua de mesa AquAmiel <a href="http://www.buscojobs.pe/ofertas-de-trabajo.aspx?Consulta=ingeniero">http://www.buscojobs.pe/ofertas-de-trabajo.aspx?Consulta=ingeniero</a>

Figura 2 – Exemplos de anúncios de emprego utilizados

Em seguida, em cada grupo, cada aluno recebeu um cartão, onde podia ler as informações necessárias para definir e encarnar a sua personagem. Estas informações não podiam ser partilhadas entre os elementos do grupo. Era apenas necessário informar quem era o entrevistador de cada grupo. Assim, em cada grupo havia um entrevistador e três candidatos a uma entrevista de emprego e os seus elementos deveriam simular para a turma três diferentes entrevistas para que, posteriormente, os colegas que assistiam às apresentações pudessem decidir quem era o melhor candidato a cada posto de emprego. Desse modo, os alunos eram todos implicados na actividade.

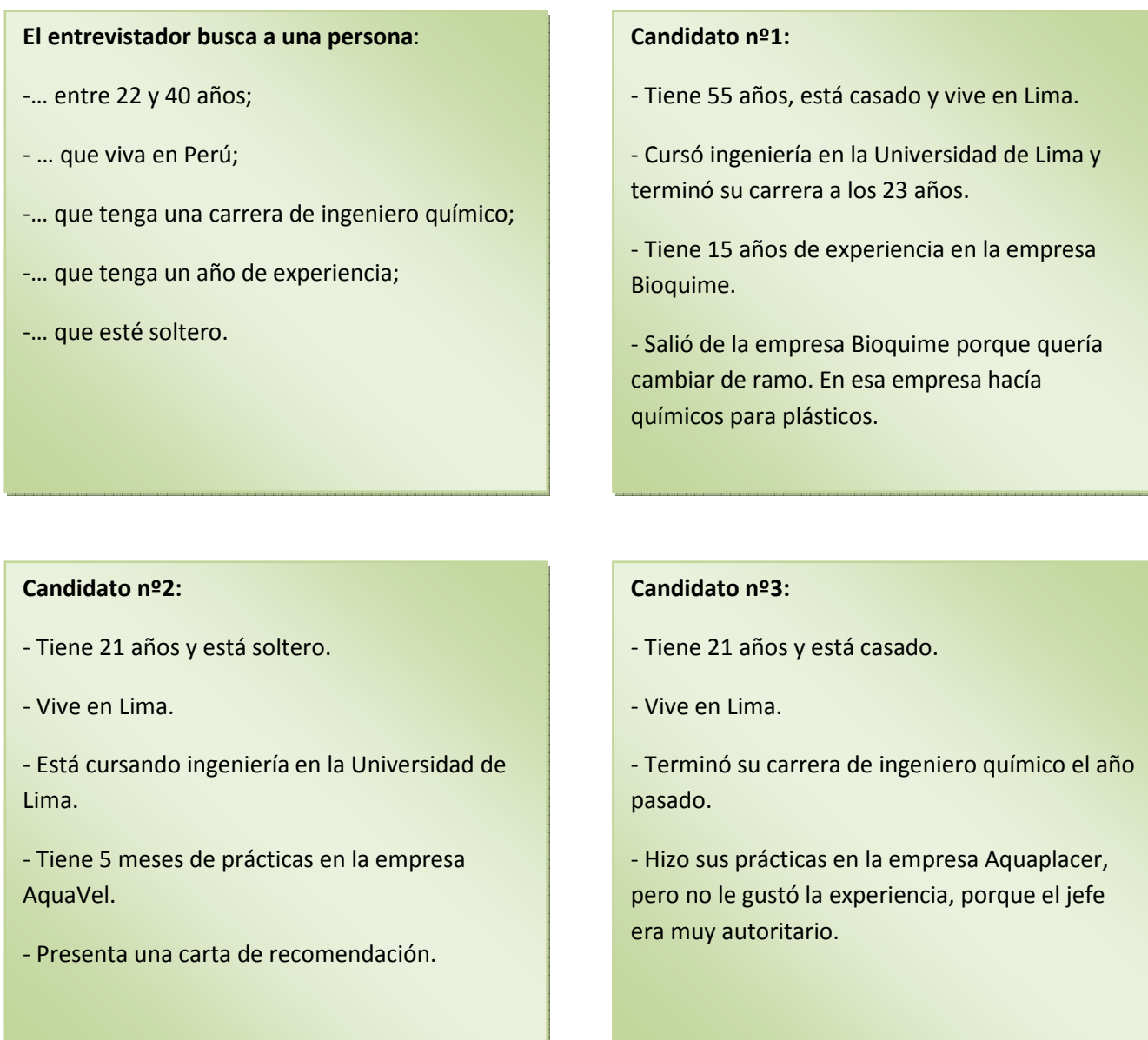


Figura 3 – Conjunto de cartões utilizado num dos grupos

Para a apresentação desta actividade os alunos tiveram algum tempo para preparar-se e exploraram previamente os seus diálogos no lugar, durante uns quinze minutos, pois tinham que ler com atenção o seu cartão, preparar a sua personagem e, posteriormente, interagir com os colegas. Durante esta preparação, os alunos tiveram a oportunidade de proceder à auto e hetero-

reparação (Escobar, s. d.a: 27), enquanto construíam em conjunto os seus diálogos.

Esta actividade foi enquadrada numa unidade relacionada com as profissões e previamente os alunos realizaram outro tipo de actividades que contribuíram para o esclarecimento do que era uma entrevista de emprego, nomeadamente, a visualização de um vídeo com regras sobre o que fazer e o que não fazer numa entrevista de emprego. Também analisaram currículos e trabalharam possíveis perguntas que surgem usualmente neste tipo de entrevista. Assim, o aluno, perante esta actividade de interacção oral, deveria utilizar várias estratégias comunicativas, como repetir o discurso do colega para confirmar que há compreensão mútua (MCER, 2002: 33); adequar o seu discurso ao contexto, que neste caso era o formal; saber ouvir os colegas e respeitar as suas intervenções, para a construção cooperativa do discurso.

Pode dizer-se que esta foi uma actividade bem sucedida, pois os alunos respeitaram as intervenções dos colegas, conseguiram interagir oralmente e participaram nos diálogos com bastante motivação, adequando correctamente o seu discurso ao contexto apresentado, salvo algumas excepções, pois houve alguns alunos que por vezes misturavam o uso do *tú* e do *usted*. Os alunos foram igualmente avaliados a partir da grelha de avaliação que se encontra no anexo 1 e que está dividida em cinco categorias, para ser mais fácil ao professor preenchê-la enquanto assiste às simulações: “más de cuatro o cinco categorías comienzan a provocar una sobrecarga cognitiva” (MCER, 2002: 193).

### **1.3. Actividade 3 – Diálogos numa loja de roupa**

Os diálogos são uma actividade interessante para implementar a alunos de iniciação, porque permitem trabalhar problemas simples da vida real, como uma ida a uma loja. Para ensinar A roupa, decidi implementar a simulação de

um diálogo numa loja de roupa. Esta actividade foi posta em prática em várias turmas de 10º ano, todas de iniciação, durante o segundo período. Os alunos trabalhavam em pares ou grupos de três, conforme o número de elementos na turma e cada aluno receberia um cartão com as informações necessárias para desenvolver o seu diálogo com o(s) colega(s).

ALUMNO A (Cliente/a)	ALUMNO B (Dependiente/a)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Empiezas el diálogo</u> saludando.</li> <li>- Buscas una bufanda para regalar a tu hermana.</li> <li>- Buscas una bufanda marrón.</li> <li>- Preguntas el precio de la bufanda de lana.</li> <li>- Compras la bufanda de lana y pides que te la envuelvan.</li> <li>- Agradeces y te despides.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saludas y ofreces ayuda.</li> <li>- Preguntas el color de la bufanda.</li> <li>- Enseñas dos bufandas: una de lana y otra de algodón.</li> <li>- Dices el precio de la bufanda de lana. (25 euros.)</li> <li>- Agradeces y te despides.</li> </ul>

Figura 4 – Cartões utilizados num dos diálogos

Segundo Carlos Barroso: “el hecho de darles unos ‘roles’ a cada estudiante hace que además tengan en cuenta el contexto social en el que tendrán que utilizar la lengua y provocará que, inmediatamente, tengan que hacer elecciones como ‘hablar o no de usted’” (Barroso, 2000: 178). Contudo, as informações apresentadas nos cartões da figura anterior podiam ser complementadas pelo aluno, conforme a sua vontade ou necessidade, evitando que se quebrasse a espontaneidade própria da adolescência (Harris, 2003: 233).

Perante esta actividade, previ que seria importante avaliar todos os alunos, pois desse modo todos sabiam que tinham de preparar atentamente os seus diálogos e apresentá-los posteriormente à turma. Aquilo que se pretendia era que os alunos construíssem oralmente um diálogo, participando, escutando e respeitando os colegas; interactuassem, perguntando, dizendo e comentado os preços das roupas; utilizassem vocabulário específico à situação apresentada; e comentassem as roupas. Deveriam também adequar o seu discurso ao contexto apresentado, que neste caso poderia ser formal ou

informal, sendo que era necessário manter uma coerência ao longo de todo o discurso, isto é, manter sempre o tom formal ou o informal.

Ora, a turma de 10º ano com quem trabalhei no ano de estágio participou activamente, pois os alunos de uma forma geral desenvolveram os diálogos com interesse, visto que se tratava de um tema do seu interesse (uma ida a uma loja de roupa). Os alunos foram sendo avaliados no lugar, enquanto simulavam os diálogos, tendo eu preenchido uma grelha de avaliação, semelhante à apresentada na actividade anterior (anexo 1). Houve por isso algum ruído na sala de aula pois, ao estar a avaliar grupo por grupo, não podia dar atenção a todos os alunos. Daí a importância do portefólio oral (Escobar, s. d.b: 21) e da presença dos gravadores (Escobar, s. d.b: 21), que não existiu nesta actividade, mas será comentada mais adiante. Entretanto, na grelha de avaliação, pude registar alguns erros linguísticos dos alunos; por exemplo, erros sintácticos, “yo talla”, “lo precio”, e erros lexicais, “laña”. Também se verificou que os alunos por vezes recorriam à sua língua materna para dar continuidade ao discurso e não quebrar a sua espontaneidade. Isto foi uma estratégia comunicativa que os alunos utilizaram espontaneamente, ou seja, adaptaram palavras e expressões da sua língua para a língua meta, nomeadamente, com as palavras “até”, “posso”.

#### **1.4. Actividade 4 – Reunião de condomínio**

No terceiro período, propus uma actividade ao 11º ano, de nível II, que se preparava para o Exame Nacional de Espanhol. Já conhecia bem a turma e sabia que se tratava de um grupo pequeno, de 16 alunos, muito motivado e encantado pela língua espanhola, estudando-a sete horas semanais, o que conferia aos alunos um bom nível da língua. Ora, tendo em conta o MCER, que afirma que “el progreso en la enseñanza de lenguas se evidencia con mayor claridad en la capacidad que tiene el alumno de [...] poner en práctica estrategias de comunicación” (MCER, 2002: 61), e dadas as características

desta turma, pensei mais uma vez em criar uma actividade interactiva, em que os alunos pudessem ser os protagonistas directos.

O objectivo era que os alunos construíssem oralmente um diálogo, participando, escutando e respeitando os colegas. Deviam igualmente adequar o seu discurso ao contexto apresentado, que neste caso seria o formal. Tinham também que expressar oralmente a sua opinião, mostrar acordo e desacordo e probabilidade, sendo que deveriam utilizar as estruturas próprias para o efeito (*Estoy de acuerdo; creo que...*). Durante a actividade, seriam levados a expressão 'condição' e, assim, teriam de utilizar correctamente as orações condicionais de segundo tipo. Era esperado que os alunos utilizassem várias estratégias comunicativas como a repetição, os circunlóquios e a reformulação, visto que as foram adquirindo ao longo do ano lectivo, no desenvolvimento de outras actividades.

Começou-se por sugerir aos alunos para simularem em grande grupo uma reunião de condomínio, aproveitando-se o reduzido número de elementos da turma e sublinhando-se as suas reais competências comunicativas. Em primeiro lugar, projectou-se, em PWP, o esquema do edifício com os respectivos vizinhos, para que todos tivessem a noção da globalidade das personagens e propôs-se a cada aluno encarnar um desses personagens, a partir das informações que encontrariam nos cartões distribuídos.

**Emilia García:** Es la comerciante de la tienda nº1 (una frutería). Teme que una tienda de comercio justo pueda dañar su negocio, pero tampoco conoce muy bien el concepto "comercio justo".

**Rosa Campos:** Es la persona que pretende crear una tienda de comercio justo en el edificio (tienda nº2). Intenta también explicar el concepto "comercio justo"; presentando, por ejemplo, los diferentes productos que ofrece este tipo de comercio.

Figura 5 – Cartões utilizados na reunião de condomínio

Esta actividade trata-se de uma conversa, na qual os alunos, depois de discutirem as suas ideias dos colegas, teriam que chegar a um consenso final, decidindo se se abria ou não uma loja de comércio justo no respectivo condomínio. O objectivo era que os alunos construíssem a sua opinião num diálogo que lhes suscitasse interesse, para se sentirem implicados no processo de ensino-aprendizagem. Isto porque os alunos desenvolvem melhor as suas competências comunicativas quando se lhes apresentam actividades significativas (Escobar, s. d.a: 27), adequadas ao seu nível de maturidade cognitiva e linguística. Além disso, o tema foi trabalhado durante toda a unidade didáctica em que se insere a presente actividade, dando aos alunos muitos conhecimentos e argumentos para abordá-lo e opinar sobre ele.

No desenrolar da actividade, servi de moderadora deste diálogo entre os alunos e previ inicialmente que deveria preencher em simultâneo uma grelha de avaliação, para comprovar as aprendizagens e a interacção oral dos alunos. Contudo, a execução desta actividade não me permitiu realizar essa segunda parte, pois revelou-se impossível controlar as intervenções dos alunos e orientá-los e, ainda, estar atenta e registar as suas intervenções de forma a serem avaliadas. Assim, decidi, na altura, deixar de parte a grelha de avaliação e tentei preenchê-la num momento posterior.

Aquilo que pude registar foi que houve a monopolização do diálogo por parte de alguns elementos da turma, por exemplo, por parte da aluna Isabel, como se pode confirmar no anexo 3. Esta aluna, contudo, conseguiu entrar em várias conversas com os colegas e mostrou-se muito participativa, conseguindo simultaneamente respeitar e ouvir as intervenções dos colegas, respondendo-lhes às suas perguntas ou comentando as suas opiniões. Houve alunos que não conseguiram adequar o seu discurso ao contexto apresentado, utilizando o tom informal, ou misturando o tom formal com o tom informal (confusão entre o *tú* e o *usted*), principalmente na conjugação de verbos. Isto aconteceu com as alunas, Rita e Sara (cf. Anexo 3). Houve também alunos que não conseguiram separar-se das informações que encontravam nos respectivos cartões e



apenas repetiram as palavras que aí liam. É o caso da aluna Maria (cf. Anexo 3). Ora, nestas situações não existe interacção oral, mas a mera resposta ao colega, a partir da leitura ou memorização das palavras encontradas nas informações do cartão. Em suma, esta actividade de interacção oral foi bem acolhida pelos alunos, pois interessou-lhes o tema (Anexo 4), permitiu-lhes participar activamente (na generalidade) e, ainda, conseguiram utilizar algumas estruturas linguísticas apresentadas na unidade, embora com alguns erros (assinalados nas observações com um asterisco). Notou-se, contudo, que é mais difícil para alguns alunos trabalhar a interacção oral num grupo tão grande, pois pela sua personalidade acabam por não ter oportunidade de participar com tanta frequência.

Enfim, a tarefa anterior não foi tão bem sucedida como o previsto, pois não consegui registar todas as prestações dos alunos e os seus erros. Esta foi uma lacuna que quis corrigir em unidades posteriores. Para isso, recorri ao artigo de Cristina Escobar sobre a avaliação da interacção oral (Escobar, s. d.b), onde se sugere pôr em prática o portefólio oral, que desenvolvi e adaptei na unidade que apresento em continuação.

### **1.5. Actividade 5 – Reportagem**

Na unidade “Hay noticias nuevas...”, dedicada mais uma vez ao 11º ano de nível II, focado na actividade anterior, desenvolvi uma actividade de interacção oral, onde pus em prática o portefólio oral, anunciado por Cristina Escobar (s. d.b), tendo em conta os alunos com quem ia trabalhar.

Desenhei, então, uma actividade que consistia na simulação de uma reportagem e foi desenvolvida em grupos de quatro. O grupo organizou um trabalho prévio e em conjunto. Primeiro, leu o fragmento de uma notícia sobre o tema que ia desenvolver, sendo que essa foi mais uma oportunidade dada aos alunos para contactarem com documentos autênticos. Em seguida, cada grupo

preencheu um esquema que o ajudaria a estruturar a sua reportagem. Ora, um esquema semelhante já tinha sido abordado durante a unidade, de forma a facilitar o desenvolvimento desta tarefa. Finalmente, o grupo deveria preparar a sua reportagem, sabendo que ia apresentá-la à turma. Em suma, estes três passos estavam bem detalhados numa ficha de trabalho entregue aos alunos (anexo 5). Neste mesmo documento, explicava-se inicialmente que em cada grupo haveria um jornalista e três convidados para falar sobre o tema escolhido. Assim, o aluno que tivesse o papel de jornalista deveria preparar algumas perguntas e organizar a estrutura da reportagem e os convidados deveriam preparar o seu discurso tendo em conta o tema, as suas preocupações e as suas experiências. Ora, para isso, era também necessário que cada aluno consultasse as informações que encontrava no seu cartão (consultar igualmente o anexo 5), de forma a encarnar a sua personagem.

Os grupos prepararam-se muito bem e até pediram mais tempo para a preparação das suas simulações, pois sabiam que tinham de apresentar o seu trabalho à turma e, além disso, sabiam que a actividade ia ser gravada. Os alunos, entenderam o meu propósito de gravar as apresentações, depois de uma breve explicação e aceitaram cumprir com afinco a actividade. Assim, apresentaram os seus trabalhos, que foram registados em vídeo.

O objectivo era que os alunos participassem oralmente na construção de uma reportagem, escutando e respeitando os colegas do seu grupo. Deviam igualmente adequar o seu discurso ao contexto apresentado, que neste caso seria o formal. Esperava-se também que os alunos utilizassem vocabulário variado e relacionado com a actualidade (dado que lhes foram apresentadas várias notícias e reportagens durante a unidade) e que adequassem a sua linguagem ao tom informativo; que utilizassem igualmente alguns conectores para fazer fluir as suas frases e organizar o seu discurso, aproveitando alguns dos conectores para sublinhar as intervenções dos colegas (como por exemplo, *sin embargo*, *pero*, *además...*). Propunha-se também que os alunos recorressem sempre à língua meta, que se auto ou hetero-corrigissem e que

utilizassem várias estratégias comunicativas como a repetição, os circunlóquios, as *'muletillas'* e a reformulação, visto que já as dominavam devido ao desenvolvimento de actividades anteriores.

Como podemos ver no anexo 6, há uma grelha de avaliação que apresenta a apreciação de um dos grupos que realizou esta actividade. Verifica-se que houve duas alunas que conseguiram melhor interactuar com o grupo. No entanto, as alunas Sofia e a Rita (anexo 6) apresentaram um discurso mais simples, procurando basicamente responder que que lhes era perguntado. A aluna Alexandra (anexo 6) adequou muito bem o tom da sua mensagem e mostrou bastante fluência no seu discurso, trazendo informação nova à reportagem e construindo a sua mensagem em conjunto com a aluna Sara, que era a entrevistadora. Verifica-se ainda alguns erros linguísticos (anotados com asterisco), próprios à situação (interacção oral) e ao nível das alunas.

Em seguida, transcrevo alguns excertos de diálogos de outros grupos, que realizaram esta mesma actividade. O primeiro excerto corresponde a um grupo que falou sobre a obesidade infantil e o segundo e terceiro excerto correspondem a um outro grupo que falou sobre o desemprego.

#### **Excerto 1:**

Pedro – *...la calidad de los vegetales podría ser un poquito mejor.*

Isabel – *Entonces, la calidad de la comida podría ser mejor en el comedor.*

Pedro – *Podría ser mejor.* (Abana a cabeça.)

Isabel – *¿Es por eso que no comes en el comedor?* (Vira-se para o Carlos.)

Carlos – *Me gusta más la cafetería...*

### **Excerto 2:**

Catarina – *Buenos días. Bien-venidos a la... al reportaje.*

### **Excerto 3:**

Catarina – *¿Y las ofertas?*

Maria – *Pues...he tenido, pero no acepto empleo por menos de setenta euros...*

Cristina – *Setecientos.* (Em voz baixa, corrigindo a Maria.)

Maria – *Setecientos, porque en el paro recibo sesenta euros... seiscientos.*

No excerto 1, podemos ver que os alunos vão construindo o diálogo em cooperação. Trata-se de um grupo constituído por três elementos. A aluna Isabel recorre a mecanismos não linguísticos quando se dirige ao pretendido interlocutor, virando-se para o aluno Carlos, quando pretende mudar precisamente de interlocutor, isto é, esta aluna estava a desenvolver o diálogo com o aluno Pedro e, de repente, quis mudar de interlocutor, virando-se para o aluno Carlos. Este entendeu a sua estratégia comunicativa e respondeu à sua pergunta. No excerto 2, podemos verificar que a aluna Catarina se auto-corrigiu. Verifica que a palavra *reportaje* é do género masculino e corrige o artigo (*a la* → *al*). Finalmente, no excerto 3, vemos que as alunas Catarina e Maria constroem o seu discurso em cooperação. Aliás, a aluna Maria introduz uma ‘*muletilla*’, a palavra *pues*, que lhe permite pensar naquilo que vai dizer a seguir. Além disso, a aluna Cristina hetero-corrigiu a sua colega Maria, quando esta dizia *setenta*. Estava a falar de um salário e a aluna Cristina considerou que era importante corrigir esse valor para o valor real, *setecientos*, senão o discurso ficava mais irreal.

Esta actividade foi alvo de dois tipos de avaliação. Por um lado, aproveitei os vídeos para analisar as prestações de cada aluno, preenchendo,

num momento posterior à aula, uma grelha de avaliação (anexo 6), sobre a qual já foram tecidos alguns comentários previamente neste subcapítulo. Este foi um excelente momento de avaliação, pois tive a oportunidade de verificar calmamente as conversas dos alunos, podendo igualmente repetir as suas intervenções sempre que necessitava. Ora, este factor torna ainda mais rigoroso o processo de avaliação. Por outro lado, os alunos tiveram a oportunidade de se autoavaliarem em dois momentos diferentes. Primeiro, preencheram uma grelha de autoavaliação antes da visualização dos seus vídeos, reflectindo sobre as suas prestações sem o apoio desse documento. Podemos ver um exemplo dessa reflexão no anexo 7. Depois, preencheram uma nova grelha de autoavaliação após a visualização dos mesmos vídeos (anexo 8), fazendo uma segunda reflexão. O que se pretendia primordialmente com estes dois momentos de autoavaliação era que os alunos desenvolvessem as suas competências a partir da análise das suas produções. Na realidade, a autoavaliação “aumenta la capacidad del alumno para ser responsable de su propio aprendizaje” (Fernández, 2003: 198). Neste sentido, as duas grelhas de autoavaliação propostas no desenrolar desta actividade são bastante semelhantes para se poder comparar a evolução dos alunos, quando estes analisam as suas performances.

Tendo em conta que as grelhas inseridas no anexo 7 e 8 são do mesmo aluno, podemos verificar que numa segunda análise há uma maior consciência das competências adquiridas. Enquanto na primeira grelha (antes da análise do vídeo) podemos ver que o aluno se avalia em quase todos os tópicos com “Soy totalmente capaz”; já na segunda grelha (após a análise do vídeo) o aluno reconsidera muitos dos tópicos e altera-os para “Con dificultad”. O mesmo acontece nas observações, visto que na primeira grelha o aluno não é capaz de desenvolver muito os seus comentários, mas na segunda grelha ele refere com mais facilidade os seus erros, as situações a melhorar ou a recordar e as informações novas que aprendeu. Podemos, então, ver no anexo 7 que, nas observações, o aluno apenas detecta um erro linguístico, “\*a procura → buscando, e verifica que descobre apenas uma nova informação: o INEM,

(Instituto Nacional de Empleo). Já num momento posterior (Anexo 8), o aluno verifica que deve falar com mais clareza para que os seus interlocutores o entendam melhor e deve colaborar mais cooperativamente para a construção do discurso. Verifica igualmente outros erros linguísticos e revela que aprende novas coisas como o salário mínimo em Espanha.

Ora, embora o aluno tenha verificado mais falhas na sua segunda análise, o objectivo não é desmoralizá-lo; bem pelo contrário, o que se pretende é que o aluno ganhe consciência das suas aprendizagens e se sinta capaz de dominar o seu discurso, procurando encontrar solução para os seus problemas comunicativos de forma cooperativa, ou seja, desenvolvendo um trabalho de comunicação com os colegas e auto e hetero-corrigindo-se.

Se trata, pues, de que las clases en que la lengua oral es objeto de aprendizaje sirvan a todos los alumnos y alumnas para pensar y para practicar estrategias comunicativas y recursos lingüísticos que les ayuden a controlar lo que dicen y cómo lo dicen y también para generar una actitud de escucha progresivamente más activa y cooperativa (Vilà, 2005: 35).

Relativamente ao “portefólio oral” de Cristina Escobar (Escobar, s. d.b) fiz algumas alterações e tentei adaptá-lo. A autora sugeria um trabalho de pares (Escobar, s. d.a: 26), em que cada par deveria gravar as suas conversas, registando-se apenas a voz. Ora, como se tratava de uma unidade assistida decidi adaptar as sugestões da autora, uma vez que era importante mostrar resultados aos supervisores, caso contrário, a aula seria muito centrada no professor a percorrer mesa a mesa, sem que os supervisores ouvissem as suas intervenções e as dos alunos. Assim, em vez de um trabalho de pares propôs-se um trabalho de grupo, que devia ser apresentado à turma, mantendo-se o factor motivação que esta situação provoca.

Optei também pelo vídeo em vez da gravação de voz, uma vez que considero que a imagem pode trazer informações válidas aos alunos, por

exemplo, os mecanismos não linguísticos. Como vemos no anexo 8, o aluno apercebe-se que tem de falar com mais clareza e esta afirmação também está ligada ao aspecto visual, no que diz respeito à gesticulação ou à expressão visual. Em contacto com a imagem, o aluno vê a sua prestação no seu conjunto, podendo melhorar inúmeros aspectos depois de uma atenta reflexão.



Figura 6 – Alunas a simularem uma reportagem sobre o desemprego

Nesta imagem, podemos ver duas alunas a simularem uma reportagem. Fazem parte de um grupo de quatro elementos, mas organizaram deste modo a sua apresentação: a aluna da direita é a entrevistadora e mantém-se sempre no seu lugar e a aluna da esquerda é uma das convidadas que troca de lugar com outro colega quando terminar a sua intervenção. Podemos ver na imagem, os gestos utilizados pelas alunas e a sua expressão facial, isto é, alguns mecanismos não linguísticos, que correspondem a uma estratégia comunicativa importante nas actividades de interacção oral. Acima de tudo, revela-se divertido para os alunos verem-se no ecrã; funciona como outro factor de motivação. No geral, foi isso que verifiquei e o mesmo pode comprovar-se, por exemplo, no anexo 9, quando a aluna diz que gostou da experiência de ser filmada, visto que é uma actividade original e que permite uma análise posterior dos “erros”.

Com efeito, concluo que esta actividade foi muito positiva, pois os alunos sentiram-se confortáveis a desenvolver esta experiência e fizeram muitas aprendizagens novas. Apenas devo apontar como aspecto menos positivo a

qualidade das gravações, pois a sala apresentava uma fraca acústica e, ao projectar os vídeos na tela, os alunos demonstraram alguma dificuldade em perceber certas palavras ou frases. Para colmatar este problema, enviei os vídeos por e-mail aos respectivos grupos e assim os alunos puderam analisar o seu trabalho num computador individual, para posterior preenchimento das grelhas de autoavaliação (anexo 8). Quero referir ainda que as reflexões dos alunos foram incluídas no portefólio que estavam a desenvolver desde o início do ano com a professora orientadora, sendo que esse portefólio agrupava essencialmente trabalhos escritos.

Os alunos, de facto, não desenvolveram um portefólio oral, nem tiveram a oportunidade de redigir uma carta de apresentação sobre a sua actividade gravada, como sugere Cristina Escobar (s. d.b: 23). Ora, poderiam ter aproveitado os tópicos que se encontram no anexo 8, no exercício de autoavaliação, para comentarem por escrito, numa reflexão mais profunda, as suas aprendizagens e aquilo que deveriam melhorar, procurando estratégias e soluções para o fazer. Isto não aconteceu essencialmente por falta de tempo e também pela novidade que todos estes ensinamentos representavam para mim. Na verdade, quando se desenvolveu esta actividade estávamos quase a terminar o terceiro período e os alunos precisavam de se preparar para o Exame Nacional; além de que eu também estava limitada no tempo pelas aulas de regência e, assim, não consegui ir mais além neste projecto. Contudo, considero que o portefólio oral é um trabalho a explorar e a aprofundar nos próximos anos lectivos, pois fiquei muito satisfeita com o *feedback* que recebi dos alunos, só pela breve abordagem que realizei com eles na reflexão desta actividade de interacção oral. Ora, este trabalho tem de ser desenvolvido ao longo de todo um ano lectivo, para que os alunos tenham oportunidade de evoluir no tempo e, a partir do desenvolvimento de várias actividades de interacção oral e das respectivas reflexões, consigam eles próprios verificar essa evolução. O que se pretende é que os alunos consigam chegar à mesma conclusão que chegou uma aluna de Inglês como língua estrangeira, citada por Cristina Escobar e Luci Nussbaum (2002): “Me he puesto un bien porque creo



que al no entender todo lo que explica la profesora pienso que no sé inglés,  
pero en cambio miro los trabajos que he hecho y pienso todo lo contrario”  
(Escobar e Nussbaum, 2002: 49).

## **Conclusão**

Gostaria de concluir este relatório dizendo que aprendi muito ao longo deste ano lectivo, tendo-me especialmente debruçado com afinco a uma das actividades comunicativas da língua que mais me fascina: a interacção oral. Foi um ano de muitas aprendizagens, inclusivamente, enquanto redigi este trabalho. Aliás, sei que este é um ponto de partida para eu desenvolver um trabalho rigoroso e profícuo junto com os alunos, pois acredito que as actividades de interacção oral constituem um processo privilegiado para a aprendizagem de uma língua estrangeira e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de competências comunicativas, sendo este o objectivo final.

Este trabalho contribuiu para que toda a informação que recebi durante este percurso ficasse bastante mais clara e já imagino como irei pôr em prática diversas actividades de interacção oral nos próximos anos lectivos. Ora, não terei receio de fazer com que este tipo de actividades ocupe o seu lugar de destaque na sala de aula, não esquecendo como é evidente outras actividades igualmente válidas.

Quanto à avaliação, que teve bastante peso neste relatório, é necessário distinguir certos aspectos. O portefólio oral, apresentado por Cristina Escobar, sugere uma auto-avaliação e até uma co-avaliação por parte do aluno, visto que nesta análise se prevê certos aspectos interactivos como: “la gestión conjunta de la conversación, la escucha atenta o los procedimientos de reparación de las averías en la comprensión y la expresión, que, como se ha visto, no dependen de la actividad individual, sino del grado de cooperación entre las personas” (Escobar e Naussbaum, 2002: 46). Esta análise não pode ser feita só pelo professor. Aliás, uma avaliação centrada apenas na análise do professor é uma avaliação mais pobre, pois, ao reflectir, o aluno não só entende para si próprio a evolução das suas aprendizagens e os seus problemas comunicativos, como pode comunicar ao professor as suas observações, tornando-se mais responsável pelo processo de ensino-aprendizagem e tornando o processo de avaliação mais rigoroso.

Já as grelhas de avaliação da interacção oral, a preencher pelo professor, devem ter em conta os graus de cooperação entre os alunos e a forma como o discurso vai sendo construído, para além dos aspectos linguísticos que costumam ser contemplados. Há, assim, critérios que não se podem avaliar individualmente, daí a importância da cooperação neste tipo de actividade, que como vimos traz não só muitas vantagens comunicativas, mas também ensina o aluno a viver com os outros e a saber-estar; enfim, educa-o para ser mais responsável e um melhor cidadão.

## Referências bibliográficas

BARROSO, C. L. G. (2000). “El desarrollo de la interacción oral mediante las estrategias de comunicación. (Algunas propuestas para trabajar la fluidez oral en clase dentro del español con fines específicos.)”. ASELE – Actas XI. Centro Virtual Cervantes, pp. 175-180. Edição Internet – [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0175.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0175.pdf) (consultado a 2 de Março de 2011).

ESCOBAR, C. (s. d.a). “Interacción oral y aprendizaje de lenguas extranjeras”, em *Mosaico*, nº 8. Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, pp.23-30. Edição Internet – [www.educacion.es/sqci/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico8/mos8e.pdf](http://www.educacion.es/sqci/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico8/mos8e.pdf) (consultado a 10 de Março de 2011).

ESCOBAR, C. (s. d.b). “La evaluación de la interacción oral”, em *Mosaico*, nº 10. Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, pp.18-25. Edição Internet – <http://www.educacion.es/sqci/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico10/mos10c.pdf> (consultado a 10 de Março de 2011).

ESCOBAR, C. e NUSSBAUM, L. (2002). “¿Es posible evaluar la interacción oral en el aula?”, em MIQUEL, L. e SANS, N. (coord.). *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Cuadernos del tiempo libre, pp. 37-52.

FERNÁNDEZ, S. (coord.). (2001). *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação (10º ano)*. Formação Específica, Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

FERNÁNDEZ, S. (2003). “Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia – Desarrollo por tareas.” Serie *Recursos*, Vol. 5. Madrid: Edinumen.

GAVE (2008a). *Grelha de Avaliação da Expressão Oral no Ensino Secundário*. Língua estrangeira, Nível iniciação, 11º ano (2 anos de aprendizagem). Edição Internet – [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=10&fileName=Nivel\\_Iniciacao\\_Alemao\\_Espanhol\\_11ano\\_bi.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=10&fileName=Nivel_Iniciacao_Alemao_Espanhol_11ano_bi.pdf) (consultado a 22 de Março de 2011).

GAVE (2008b). *Grelha de Avaliação da Expressão Oral no Ensino Secundário*. Língua estrangeira, Nível iniciação, 12º ano (3 anos de aprendizagem). Edição Internet – [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=10&fileName=Nivel\\_Iniciacao\\_Alemao\\_Espanhol\\_12ano\\_t\\_r.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=10&fileName=Nivel_Iniciacao_Alemao_Espanhol_12ano_t_r.pdf) (consultado a 22 de Março de 2011).

HARRIS, M. (2003). "Speaking for yourself. Speaking skills in EEOOII", em *Actas del segundo congreso de Escuelas Oficiales de Idiomas*. Consejería de Educación de Madrid, pp. 233-245.

CONSEJO DE EUROPA, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER). Madrid: MECD-Anaya, 2001. Edição digital e tradução a cargo do Instituto Cervantes:  
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm>.

MARTÍNEZ, M. S. (s.d.). *La interacción oral en la clase de ELE: algunas pistas para practicar el español oral de forma sistemática, progresiva y evaluable*. *Inventario de ideas*, pp. 1-15. Edição Internet – [http://www.encuentro-practico.com/pdf08/interaccion\\_oral.pdf](http://www.encuentro-practico.com/pdf08/interaccion_oral.pdf) (consultado a 2 de Março de 2011).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1997). *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol*. Programa e Organização Curricular, Ensino Básico, 3º ciclo. Imprensa Nacional, Casa da Moeda.

SÁNCHEZ-REYES, M<sup>a</sup>. S. P. e DURÁN, R. M. (2004). "La comunicación oral en una lengua extranjera tras el Marco Común Europeo de Referencia", em MOZO, C. M. (dir.). *Habilidades Comunicativas en las lenguas extranjeras*. Colección Aulas de Verano, Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 27-50.

PINTO, M. da G. C. (2009). "The Orient-Express or Inter-Rail: A brief metaphorical look at foreign language learning as part of a general learning process", em DUARTE, I. M. et al. (org.). *A linguagem ao vivo*. Porto: Cadernos de Apoio Pedagógico da FLUP, pp. 211-229.

RODRÍGUEZ, A. (2007). "La interacción oral en español. Un enfoque intercultural". FIAPE. II Congreso internacional: *Una lengua, muchas culturas*. Granada, pp. 1-11. Edição Internet –  
<http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2007/FIAPEII/TallerAntonioRodriguezInteraccinoral.pdf> (consultado a 13 de Março de 2011).

VILÀ, M. (2005). "Hablar para aprender a hablar mejor: el equilibrio entre el uso de la lengua y la reflexión", em VVAA. *Hablar en clase – Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Serie Claves para la Innovación Educativa, nº31. Barcelona: GRAO, pp. 29-36.

# Anexos

Anexo 1 – Grelha de Avaliação (1ª versão)

**FICHA DE EVALUACIÓN – ENTREVISTA DE TRABAJO**

Clase:..... Fecha: .....

Clase	Nº/ Nombre	1			2				3			4				5				Observaciones	Total 20
		2	1	0	5	3	1	0	3	2	0	5	3	1	0	5	3	1	0		

1	2	3	4	5
2 = Interactúa con los compañeros y contribuye a la <i>fluidez*</i> del diálogo. 1 = A veces no consigue interactuar con los compañeros para la <i>fluidez*</i> del diálogo.	5 = Su discurso es simple, claro y presenta pocas incorrecciones gramaticales. 3 = Su discurso es simple, más o menos claro y presenta algunas incorrecciones gramaticales. 1 = Su discurso se entiende con alguna dificultad y presenta varios errores gramaticales.	3 = Produce frases cortas, con pausas y algunas reformulaciones. 2 = Produce frases muy cortas y sueltas, con muchas pausas.	5 = Adecua el tono al tema presentado. Utiliza algunos conectores. 3 = Adecua el tono al tema presentado con uno o dos errores. Utiliza sólo un conector. 1 = No adecua el tono al tema presentado. Utiliza sólo un conector.	5 = Utiliza vocabulario y expresiones variadas. 3 = Utiliza vocabulario variado. 1 = Utiliza vocabulario simple.

\* in Marco Común Europeo de Referencia.

## Anexo 2 – Grelha de Avaliação (2ª versão)

### **FICHA DE EVALUACIÓN – JUEGO DE ROLES (Reunión de condominio)**

Clase:..... Fecha: .....

Clase	Nº/ Nombre	1			2				3			4				5				Observaciones	Total 20
		2	1	0	5	3	1	0	3	2	0	5	3	1	0	5	3	1	0		

1 (Interacción)	2 (Corrección)	3 (Fluidez)	4 (Coherencia)	5 (Alcance)
2 = Consigue iniciar/ mantener/ terminar una conversación sencilla y es capaz de repetir parte de un discurso para confirmar comprensión mutua. 1 = Consigue contestar a preguntas y responder a afirmaciones sencillas.	5 = Utiliza estructuras de uso habitual con razonable corrección. 3 = Utiliza estructuras de uso habitual con alguna corrección. 1 = Utiliza correctamente estructuras sencillas, pero todavía comete errores básicos.	3 = Habla de forma comprensible, con pausas y algunas reformulaciones. 2 = Produce frases muy cortas, con muchas pausas y reformulaciones.	5 = Adecua el tono al tema presentado. Utiliza conectores para relacionar ideas. 3 = Adecua el tono al tema presentado, pero sólo utiliza conectores sencillos. 1 = No siempre adecua el tono al tema presentado y sólo utiliza conectores sencillos (y, pero, porque).	5 = Utiliza vocabulario y expresiones variadas y adecuadas, aunque con algunos circunloquios. 3 = Utiliza vocabulario y expresiones variadas y adecuadas, aunque con bastantes circunloquios. 1 = Utiliza vocabulario simple y oraciones básicas.

Adaptado de Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, pág. 32-33.



### Anexo 3 – Grelha de avaliação preenchida (2ª versão)

#### FICHA DE EVALUACIÓN – JUEGO DE ROLES (Reunión de condominio)


Clase: 11º H Fecha: 01 de abril de 2011

Clase	Nº/ Nombre	1			2			3			4			5			Observaciones	Total 20			
		2	1	0	5	3	1	0	3	2	0	5	3	1	0	5			3	1	0
	10. Isabel	X			X				X			X				X				- Monopolizó un poco el diálogo, pero respeto a los compañeros - * BR. condicional	18
	11. Joana	X			X				X			X				X				- Combate a preguntas sencillas - Algunos errores léxicos.	11
	12. Maria	X			X				X			X				X				- dejó bastante de la tarjeta. - Algunos errores léxicos	10
	13. Pedro	X			X				X			X				X				- Utiliza oraciones básicas - Repite parte de lo que dicen	14
	14. Rita	X			X				X			X				X				- Regla "tú"/"usted" - Usa términos aproximados	11
	15. Sara	X			X				X			X				X				- * Yo concuerdo - Regla "tú"/"usted"	11
	16. Sara	X			X				X			X				X				BR. condicionales * Si tuviera ⊕ presente	16

1 (Interacción)	2 (Corrección)	3 (Fluidez)	4 (Coherencia)	5 (Alcance)
2 = Consigue iniciar/ mantener/ terminar una conversación sencilla y es capaz de repetir parte de un discurso para confirmar comprensión mutua. 1 = Consigue contestar a preguntas y responder a afirmaciones sencillas.	5 = Utiliza estructuras de uso habitual con razonable corrección. 3 = Utiliza estructuras de uso habitual con alguna corrección. 1 = Utiliza correctamente estructuras sencillas, pero todavía comete errores básicos.	3 = Habla de forma comprensible, con pausas y algunas reformulaciones. 2 = Produce frases muy cortas, con muchas pausas y reformulaciones.	5 = Adecua el tono al tema presentado. Utiliza conectores para relacionar ideas. 3 = Adecua el tono al tema presentado, pero sólo utiliza conectores sencillos. 1 = No siempre adecua el tono al tema presentado y sólo utiliza conectores sencillos (y, pero, porque).	5 = Utiliza vocabulario y expresiones variadas y adecuadas, aunque con algunos circunloquios. 3 = Utiliza vocabulario y expresiones variadas y adecuadas, aunque con bastantes circunloquios. 1 = Utiliza vocabulario simple y oraciones básicas.

Adaptado de Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, pág. 32-33.


## Anexo 4 – Ficha de autoavaliação da Unidade “Solidaridad”



Escola Secundária  
D. Afonso Henriques  
Vila das Aves

Curso Lectivo 2010/ 2011




**Ficha de Autoevaluación**



Nombre del alumno: Isabel Torres

Clase: 10ºH Número: 10 Fecha: 1/4/2011

1. Rellena la tabla con una X, analizando tus aprendizajes.

Soy capaz de...			
...indicar algunas diferencias entre el comercio tradicional y el comercio justo y explicar brevemente el concepto “comprador responsable”.	X		
...expresar oralmente mi opinión, mostrando acuerdo/ desacuerdo.	X		
...reconocer algunos recursos estilísticos.		X	
... adecuar mi discurso oral a diferentes contextos.	X		
... utilizar oraciones condicionales de 2º tipo.		X	
... escribir una noticia.	X		
<b>Mis actitudes:</b>			
Soy asiduo y puntual.		X	
Respeto las reglas de la clase.	X		
Escucho y respeto a los compañeros y al profesor.	X		
Participo en las tareas de la clase con interés y motivación.	X		
Expreso opiniones pertinentes.	X		
Respeto las diferencias y los derechos humanos.	X		
<b>Observaciones:</b> <u>fue interesante hablar de ese tema porque algunas personas aún no habían pensado en eso y es bueno que nos conciencializemos</u>			

Prof. Maria João Abreu

## Anexo 5 – Ficha de trabalho (Simulação de uma reportagem) e conjunto de cartões utilizado num dos grupos de trabalho

**Tarea:** Imagínate que vas a participar en un reportaje sobre el paro. En tu grupo habrá un periodista y tres invitados para hablar sobre el tema. El periodista debe preparar las preguntas y organizar el reportaje, apuntando los comentarios que quiere añadir. Los invitados deben preparar su discurso, teniendo en cuenta el tema, sus preocupaciones y sus experiencias. Cada personaje va a encontrar informaciones adicionales en una tarjeta.

TE DAMOS UNA AYUDA...

1. Lee en grupo el fragmento de la noticia siguiente.

### El paro en España seguirá aumentando en 2011, según la Comisión Europea

El mercado laboral español continuará "débil" en 2011, un año en el que la tasa de paro seguirá aumentando levemente hasta alcanzar el 20,2%, según un informe publicado hoy por la Comisión Europea (CE).

Efe - Bruselas - 21/01/2011

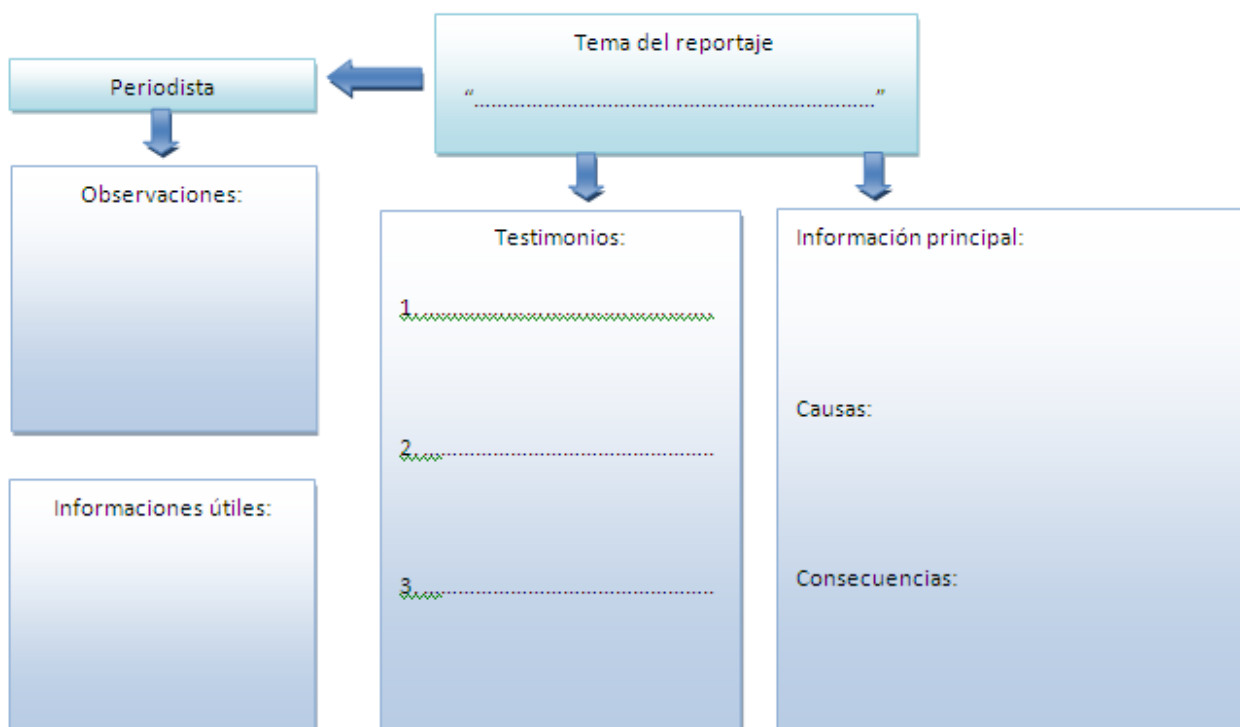
"Con un contexto económico desfavorable, el desempleo (en España) está destinado a seguir creciendo desde los elevados niveles actuales, si bien a un ritmo menor", asegura el documento. Así, la Comisión augura una tasa de paro del 20,1% en 2010 y del 20,2% en 2011, para comenzar a bajar en 2012 hasta el 19,2%.

El informe recuerda que España es el país miembro de la UE con el mayor número de trabajadores sin empleo -cerca de 4.750.000- y con la tasa de paro más alta.

[http://www.cinco dias.com/articulo/economia/paro-Espana-seguira-aumentando-2011-Comision-Europea/20110121cdscdseco\\_12/](http://www.cinco dias.com/articulo/economia/paro-Espana-seguira-aumentando-2011-Comision-Europea/20110121cdscdseco_12/)

(Consultado el 24 de abril de 2011)

2. Rellena en grupo el esquema, para organizar tu reportaje.



3. Prepara con tu grupo la versión final del reportaje, para presentarlo a continuación.



#### TARJETAS

##### **Periodista:**

- Quiere explicar las principales causas del paro.
- Presenta algunas cifras para alertar a la población.
- Añade informaciones útiles.
- Quiere subrayar los riesgos de la situación actual.

##### **Directora de una empresa de recursos humanos:**

- Se llama Carmen y tiene 38 años.
- Dice que hay varias profesiones bastante solicitadas, como la de albañil, empleada de hogar, camarero de barco, etc.
- Afirma que los desempleados inscritos en el INEM no siempre aceptan un trabajo pues quieren seguir cobrando el paro.

##### **Desempleado:**

- Se llama José y tiene 32 años.
- Lleva dos años buscando trabajo.
- No acepta un empleo por menos de 700 euros, pues gana 600 euros en paro.
- Tiene dos hijos.

##### **Jefe de una panadería:**

- Se llama Manolo y tiene 54 años.
- Busca a un funcionario para trabajar de las 06h00 de la mañana al mediodía.
- Lleva 6 meses buscando a un funcionario.
- Paga el salario mínimo nacional (641,56 euros).

## Anexo 6 – Grelha de avaliação preenchida (2ª versão)

### FICHA DE EVALUACIÓN – JUEGO DE ROLES (Reunión de condominio)

Clase: 11º H Fecha: 01 de abril de 2011

Clase	Nº/ Nombre	1			2			3			4			5			Observaciones	Total 20			
		2	1	0	5	3	1	0	3	2	0	5	3	1	0	5			3	1	0
	10. Isabel	X			X				X			X				X				- Monopolizó un poco el diálogo, pero respeto a los compañeros - * BR. condicional	18
	11. Joana	X			X				X			X				X				- Contaba a que juntas sencillas - Algunos errores léxicos.	11
	12. Maria	X			X				X			X				X				- dejó bastante de la tarjeta. - Algunos errores léxicos	10
	13. Pedro	X			X				X			X				X				- Utiliza oraciones básicas - Repite parte de lo que dicen	14
	14. Rita	X			X				X			X				X				- Regla "tú"/"usted" - Usa términos aproximados	11
	15. Sara	X			X				X			X				X				- * Yo concuerdo - Regla "tú"/"usted"	11
	16. Sara	X			X				X			X				X				BR. condicionales * Si tuviera @ presente	16

1 (Interacción)	2 (Corrección)	3 (Fluidez)	4 (Coherencia)	5 (Alcance)
2 = Consigue iniciar/ mantener/ terminar una conversación sencilla y es capaz de repetir parte de un discurso para confirmar comprensión mutua. 1 = Consigue contestar a preguntas y responder a afirmaciones sencillas.	5 = Utiliza estructuras de uso habitual con razonable corrección. 3 = Utiliza estructuras de uso habitual con alguna corrección. 1 = Utiliza correctamente estructuras sencillas, pero todavía comete errores básicos.	3 = Habla de forma comprensible, con pausas y algunas reformulaciones. 2 = Produce frases muy cortas, con muchas pausas y reformulaciones.	5 = Adecua el tono al tema presentado. Utiliza conectores para relacionar ideas. 3 = Adecua el tono al tema presentado, pero sólo utiliza conectores sencillos. 1 = No siempre adecua el tono al tema presentado y sólo utiliza conectores sencillos (y, pero, porque).	5 = Utiliza vocabulario y expresiones variadas y adecuadas, aunque con algunos circunloquios. 3 = Utiliza vocabulario y expresiones variadas y adecuadas, aunque con bastantes circunloquios. 1 = Utiliza vocabulario simple y oraciones básicas.

Adaptado de Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, pág. 32-33.

Anexo 7 – Exercício de autoavaliação sobre a simulação da reportagem  
 (antes da análise do vídeo)

Después de esta actividad, soy capaz de...	Autoevaluación [antes del análisis de la grabación]			
	No soy capaz.	Con dificultad.	Con algunos errores.	Soy totalmente capaz.
...mostrar interés.				X
...participar activamente.				X
...organizar el trabajo en grupo.				X
...respetar la estructura de un reportaje.				X
...interactuar oralmente con un compañero (contestándole o haciéndole preguntas).				X
...respetar el tema.				X
...respetar el tono.				X
...hablar con corrección.			X	
...hablar de forma comprensible.			X	
...hablar con coherencia, utilizando conectores.				X
...utilizar vocabulario/ expresiones variadas.				X
Observaciones:				
Errores a mejorar.	a planta → "bocando"			
Cosas importantes que voy a recordar.	—			
Información que he descubierto.	INEH			
Palabras que he aprendido.	—			




## Anexo 8 – Exercício de autoavaliação sobre a simulação da reportagem (depois da análise do vídeo)

→ Después del visionado de la grabación de tu trabajo, completa la tabla siguiente, reflexionando sobre tus aprendizajes y dando tu opinión sobre la actividad. Debes añadir ejemplos.


Después de esta actividad, soy capaz de...	Autoevaluación			
	No soy capaz.	Con dificultad.	Con algunos errores.	Soy totalmente capaz.
...mostrar interés.				X
...participar activamente.			X	
...organizar el trabajo en grupo.				X
...respetar la estructura de un reportaje.		X		
...interactuar oralmente con un compañero (contestándole o haciéndole preguntas).		X		
...respetar el tema.				X
...respetar el tono.		X		
...hablar con corrección.			X	
...hablar de forma comprensible.		X		
...hablar con coherencia, utilizando conectores.				X
...utilizar vocabulario/ expresiones variadas.				X
Errores a mejorar.	Tengo que hablar con más claridad. También tengo que mejorar las formas verbales, porque tengo alguna dificultad.			
Cosas importantes que voy a recordar.	- La estructura del reportaje - ir a + infinitivo			
Información que he descubierto.	- Las funciones del reportero/ periodista - Salario mínimo en España.			
Palabras que he aprendido.	—			
Comentarios sobre la actividad	Ha sido muy divertido, me ha gustado mucho, porque después hemos visto el resultado final.			

Anexo 9 – Ficha de autoavaliação da Unidade “Hay noticias nuevas...”



Escola Secundária  
D. Afonso Henriques  
Vila das Aves

Curso Lectivo 2010/ 2011






**últimas  
noticias**

Ficha de autoevaluación

Nombre del alumno: RITA CATARINA SILVA CARDOSO

Clase: 10-H Número: 14 Fecha: 12.05.2011

1. Rellena la tabla con una X, analizando tus aprendizajes.

Soy capaz de...			
...indicar algunas diferencias entre la noticia y el reportaje.		X	
...interactuar oralmente con un compañero en español.	X		
...leer una noticia en español.	X		
... adecuar mi discurso oral a diferentes contextos.	X		
... utilizar diferentes conectores.	X		
... escribir un guión.		X	
<b>Mis actitudes:</b>			
Soy asiduo y puntual.		X	
Respeto las reglas de la clase.	X		
Escucho y respeto a los compañeros y al profesor.	X		
Participo en las tareas de la clase con interés y motivación.	X		
Expreso opiniones pertinentes.	X		
Consigo trabajar en grupo o en parejas.	X		
<b>Observaciones:</b>			
<p><i>Me ha gustado la experiencia de ser guiada, porque es diferente y una forma de después analizar nuestros errores.</i></p>			

Prof. Maria João Abreu





# O papel da interacção oral nas aulas de ELE

Relatório submetido à Faculdade de Letras da Universidade do Porto por Maria João Soares Moreira de Abreu para a obtenção do grau de Mestre no ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, orientado pelo Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo e co-orientado pela Dra. María del Pilar Nicolás Martínez

Porto, Setembro de 2011

Relatório de Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário e  
Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário  
Maria João Soares Moreira de Abreu  
Setembro de 2011

## Resumo:

As actividades de interacção oral têm um papel fundamental nas aulas de ELE, pois permitem que o aluno aprenda activamente e em contexto, dando conta dos obstáculos que ocorrem durante o processo comunicativo e sentindo-se obrigado e motivado a ultrapassá-los. Com este tipo de actividades o aluno trabalha diferentes contextos de comunicação, aprende a antecipar as mensagens e a respeitar as intervenções dos colegas. É, no fundo, um verdadeiro protagonista do processo de ensino-aprendizagem, capaz de “auto-reparar” o seu discurso e, mesmo, “hetero-reparar” o discurso do(s) colega(s), num ambiente descontraído e sem medos. Há, no entanto, ainda alguns problemas a resolver para que a interacção oral ganhe mais peso nas aulas de ELE e para que os alunos deixem definitivamente de encará-la como passatempo.

## Resumen:

Las actividades de interacción oral tienen un papel fundamental en la clase de ELE, pues permiten que el alumno aprenda activamente y en contexto, dando cuenta de las dificultades que ocurren en el proceso comunicativo y sintiéndose obligado y motivado a repararlos. Con este tipo de actividades el alumno practica diferentes contextos de comunicación, aprende a anticipar los mensajes de los demás y a respetar los turnos de habla. Él es, en realidad, el verdadero protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, capaz de *autoreparar* su discurso e, incluso, *heteroreparar* el discurso del compañero o de los compañeros, en un ambiente tranquilo y sin miedo. Hay todavía algunos problemas para solucionar de manera que la interacción oral gane un rol prioritario en la clase de ELE y que los alumnos no la vean como un simple pasatiempo.

Abstract:

The oral interaction activities have a key role in the classes of Spanish as a Foreign Language, since they allow the student to learn actively and in context, taking account of the obstacles that occur during the communication process and feeling obligated and motivated to overcome them. With this type of activities the student practices different contexts of communication, learns to anticipate the messages and to respect the colleagues interventions. He is, in fact, a real protagonist of the teaching-learning process, capable of “self-repairing” his speech and, inclusively, repair the speech of the other colleague(s), in a relaxed environment and without fear of disapprovals. There are, however, still some problems to solve so that the oral interaction gains more power in the classes of Spanish as a Foreign Language and ceases to be seen as a hobby by students.

## **Dedicatória**

Quero aproveitar esta oportunidade para agradecer às pessoas que foram muito importantes ao longo de todo este percurso.

Em primeiro lugar, queria agradecer ao corpo docente deste mestrado, em especial à minha co-orientadora, a professora María del Pilar Nicolás Martínez, pelo seu rigor, apoio e disponibilidade.

Queria também agradecer à minha orientadora de estágio, a professora Luísa Moreira, pelos seus conselhos e ajuda preciosa durante o trabalho de estágio.

Às minhas colegas de estágio, pelo seu apoio e companheirismo.

À minha família e amigos, fundamentais.

Finalmente, quero lembrar todos os alunos que me acompanharam no desenvolvimento das minhas aprendizagens. Eu também aprendi com eles.

## Índice

Introdução .....	8
Parte I - Fundamentos teóricos .....	10
1. O aluno perante a interacção oral .....	11
2. A importância da interacção oral na sala de aula de ELE .....	15
3. A interacção oral em pares .....	21
4. Problemas apresentados .....	23
5. A avaliação da interacção oral .....	25
6. Proposta de uma grelha de avaliação .....	32
Parte II - Apresentação de casos práticos .....	38
1. Actividades de interacção oral – experiências em sala de aula .....	39
1.1. Actividade 1 – As rotinas da família Pérez .....	40
1.2. Actividade 2 – Entrevista de trabalho .....	41
1.3. Actividade 3 – Diálogos numa loja de roupa .....	44
1.4. Actividade 4 – Reunião de condomínio .....	46
1.5. Actividade 5 – Reportagem .....	49
Conclusão .....	58
Referências bibliográficas .....	60
Anexos .....	62

## **Introdução**

Os professores de línguas estrangeiras sabem que trabalhar a interacção oral em sala de aula é um grande desafio e uma proposta bastante complexa. Há que avaliar os interesses e as necessidades dos alunos, dando-lhes alguma abertura para partilharem as suas preferências. Contudo, o professor não pode perder de vista os programas propostos pelas entidades e intervenientes responsáveis pela educação dos alunos e tem de encontrar um equilíbrio entre estes dois mundos. Além disso, o professor tem de analisar cada grupo que tem em mãos e propor exercícios de interacção oral apropriados, não comprometendo o bem-estar de cada elemento do grupo e evitando constrangimentos.

Ultrapassada toda esta gestão, é necessário encontrar estratégias que clarifiquem, em sala de aula e perante os alunos, que as actividades de interacção oral são muito importantes para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Para o professor, a sua importância está esclarecida depois de uma leitura atenta do Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas<sup>1</sup>, mas para os alunos essa ideia tem de ser trabalhada, através de actividades, recursos e momentos de avaliação sérios, rigorosos e claros. O objectivo é que os exercícios de interacção oral sejam respeitados tal e qual o são os exercícios de compreensão e produção escrita ou os exercícios gramaticais, visto que a aprendizagem de uma língua ser-nos-á útil quando precisarmos de a utilizar não só por escrito, mas também para expressar oralmente uma mensagem.

Assim, este trabalho pretende reflectir sobre os recursos e as actividades mais indicadas para praticar a interacção oral na sala de aula, passando também pela importância da avaliação neste contexto. Algumas actividades postas em prática com alunos do ensino geral serão aqui descritas e comentadas, para exemplificar todo este processo. Dentro destas

---

<sup>1</sup> A partir deste momento usarei a abreviatura MCER.



actividades, serão apresentadas várias fichas de trabalho e grelhas de avaliação, que serviram de incentivo e orientação para os alunos.

Decidi escolher este tema porque o considero muito relevante para o ensino de uma língua estrangeira. Neste contexto, o aluno entende as suas reais dificuldades e os seus verdadeiros obstáculos ao dialogar na língua que está a estudar. Consecutivamente, ao constatar essas mesmas dificuldades e ao conseguir progressivamente ultrapassá-las, encontrar-se-á motivado para alargar o seu conhecimento da língua estrangeira em questão, além de também ter a oportunidade de experimentar o menos artificialmente possível os diferentes contextos em que se utiliza e em que será útil a referida língua. No fundo, a língua é a identidade de um povo e só ao trabalhá-la em contexto pode ser melhor entendida e praticada.

Numa perspectiva mais geral, as actividades de interacção oral têm vindo a ser um pouco esquecidas em detrimento do estudo da produção escrita e da gramática. Até a compreensão oral supera o seu papel perante a produção e a interacção oral. Há que organizar uma nova abordagem para tornar as actividades de interacção oral num hábito real. Para isso, é preciso trabalhar e reflectir bastante, e até mesmo transformar um pouco a nossa forma de pensar as aulas de língua estrangeira.

# **Parte I**

## **Fundamentos teóricos**

## **1. O aluno perante a interacção oral**

Tendo em conta diversos estudos e textos recentes sobre a didáctica de uma língua estrangeira deveria ser fácil para um professor entender a importância e o papel da interacção oral na sala de aula. Os alunos são os que mais ficam relutantes relativamente a este assunto, mas muitas vezes são as opções dos próprios professores que levam os alunos a desvalorizarem a oralidade durante a aprendizagem de uma língua estrangeira. Esta realidade começa logo no início do ano lectivo com a apresentação dos critérios de avaliação (decididos por cada grupo ou subgrupo disciplinar); critérios estes que dão sempre mais peso ao teste escrito. Com efeito, há ainda o hábito de realizar testes ou provas com uma forte componente escrita, que se baseiam sobretudo na correcção gramatical e não na fluidez da comunicação.

Além disso, tendo especialmente em conta os alunos na fase da adolescência, podemos acrescentar alguns problemas levantados por Harris (2003: 233), nomeadamente, o de falta de motivação, pois os alunos não se sentem incentivados quando são obrigados a imaginar um cenário artificial para comunicar oralmente com os seus colegas numa língua estrangeira. A falta de espontaneidade também é um problema que afecta especialmente as performances dos adolescentes, sendo que estes bloqueiam na falta de um determinado vocábulo ou estrutura gramatical. Ora, quando bloqueiam e não conseguem expressar as suas ideias, podem mesmo ficar frustrados, principalmente, porque não conseguem fazer corresponder as suas capacidades cognitivas às capacidades linguísticas que detêm de uma determinada língua estrangeira.

Para além das frustrações que podem advir da utilização e prática de uma língua estrangeira na sala de aula, o aluno pode também demonstrar falta de confiança porque tem medo de errar. Ora, nas actividades de interacção oral, não é o erro linguístico que deve bloquear o aluno. O aluno deve procurar ser o mais fluente possível, produzindo e compreendendo simultaneamente um

discurso construído de forma conjunta por pelo menos duas pessoas, mesmo que isso implique utilizar diversos procedimentos linguísticos como a “criação de palavras” (Escobar e Nussbaum, 2002: 44) ou a utilização da “perífrase” (Escobar e Nussbaum, 2002: 44). Assim, o aluno deve saber que, neste tipo de actividades, pode explorar a língua sem constrangimentos e que uma crescente correcção linguística virá com a prática e a evolução das suas aprendizagens.

Na perspectiva de Carlos Luis Barroso (2000: 175), o professor deve fazer com que o aluno tenha boas razões para comunicar numa língua estrangeira na sala de aula e tenha simultaneamente a possibilidade de comprovar os resultados que daí advêm. Para o autor, “la preparación de actividades de interacción oral en una clase de español para fines específicos no es más que poner en práctica el proceso de negociación con el estudiante y desarrollarlo dentro del marco en el que se mueve este” (Barroso, 2000: 175). Neste sentido, é importante aproximar as actividades ao contexto real dos alunos, para que estes se sintam motivados a resolvê-las satisfatoriamente; e, para isso, cada aluno vê-se obrigado a desenvolver “estratégias de comunicação” (Barroso, 2000: 176), que servem para aumentar a sua capacidade comunicativa e também encaminhá-lo para a auto-aprendizagem.

Na verdade, o objectivo final das actividades de interacção oral é fazer com que os alunos sejam capazes de interactuar oralmente fora da sala de aula. Ora, aos olhos de Barroso (2000: 176), as estratégias de comunicação são a melhor forma de consegui-lo: “porque lo importante no es la mayor o menor corrección con la que se dicen las cosas, o recibir una nota” (Barroso, 2000: 176); o mais importante é que o aluno adquira, com o treino, estratégias que lhe permitam interactuar no mundo real. Com efeito, o autor enumera diferentes estratégias de comunicação (Barroso, 2000: 177):

1. Usar circunloquios.
2. Usar términos o expresiones aproximados.

3. Usar palabras con significado muy amplio.
4. Crear palabras inexistentes.
5. Traducir la palabra de la lengua materna del estudiante.
6. Adaptar una palabra o expresión a la lengua meta.
7. Cambiar de código.
8. Recurrir a mecanismos no lingüísticos.
9. Pedir ayuda al interlocutor.
10. Uso de muletillas.

E é o professor que inicialmente deve ensinar estas estratégias aos alunos, a partir de exercícios específicos, para que “el estudiante desarrolle su capacidad de hacerse comprender a pesar de sus limitaciones” (Barroso, 2000: 179). Estes exercícios, segundo Barroso (2000: 179), podem ir desde situações de vazios de informação, onde para partilhar e completar uma informação não se pode utilizar determinada palavra ou conjunto de palavras; até situações de *role-play*, onde os alunos têm de escolher a forma mais adequada para se relacionarem, formal ou informal. “Todas estas propuestas pueden ser utilizadas en los diferentes tipos de actividades para practicar la interacción oral que conocemos: rellenar vacíos de información compartiendo, pidiendo e interpretando esta; realizar debates, juegos de roles, dramatizaciones, etc.; o hacer juegos y competiciones, entre otras cosas.” (Barroso, 2000: 180).

Para Barroso (2000: 180), um dos aspectos mais importantes relacionados com esta questão é que tanto o professor como os alunos devem compreender que quando um falante de uma língua estrangeira compensa as carências do seu discurso com sons, repetições e outras estratégias, não mostra que fala mal essa língua estrangeira. “El objetivo de las estrategias de comunicación empleadas por un estudiante de español como lengua extranjera es superar sus propias limitaciones a la hora de expresarse en esa lengua.” (Barroso, 2000: 180). Este estudante é para Maria da Graça Pinto (2009: 219), professora da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, que se debruça sobre importantes questões relacionadas com a aquisição de uma língua estrangeira, um aluno “Inter-Rail”. A autora explica nesta interessante metáfora

que este tipo de aluno aprende uma língua estrangeira fazendo e praticando, mesmo que erre: “This second kind of traveller [the Inter-Rail traveller] learns by him/herself, doing, practising, not excluding the ‘trial and error’ possibility” (Pinto, 2009: 219).

Por fim, María Sonsoles Sánchez-Reyes e Ramiro Durán (2004: 42-43) lembram que se não houver uma correcta aplicação das actividades de interacção oral, no que diz respeito à sua planificação, execução, avaliação e correcção, o aluno tem todos os motivos para não perceber a utilidade e a importância dessas mesmas actividades para o desenvolvimento das suas competências comunicativas. Estes autores baseiam-se nas directrizes do Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas<sup>2</sup>, o MCER, texto de referência para a aprendizagem de línguas estrangeiras, que dedica uma especial atenção ao desenvolvimento da interacção, tanto escrita como oral.

No MCER, explica-se que a interacção é uma actividade de compreensão e simultaneamente de expressão. Trata-se de uma “actividad propia de la construcción de un discurso conjunto” (MCER, 2002: 83). Neste documento, modelo para todos os professores de língua estrangeira, a interacção oral é a “creación colectiva de significado mediante el establecimiento de un cierto grado de contexto mental común” (MCER, 2002: 83) em tempo real. Isto significa que a interacção oral exige um tipo de estratégias exclusivas que têm a ver com o controle desse processo por parte dos participantes.

Para desenvolver uma actividade de interacção oral, o MCER (2002: 83) declara que os interlocutores passam por várias estratégias de interacção. Na fase da planificação devem fazer o “encuadre” (MCER, 2002: 83), ou seja, devem ter em conta esquemas mentais de interacções passadas e antecipar intercâmbios possíveis e prováveis para a actividade que se vai desenvolver.

---

<sup>2</sup> O *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* é o documento originalmente consultado para o desenvolvimento deste trabalho. Há uma versão portuguesa correspondente, nomeadamente, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

Também devem medir distâncias entre interlocutores, isto é, saber que informações ou opiniões partilhar; enfim, antecipar o desenvolvimento da actividade. Durante a execução da interacção, os interlocutores devem saber quando usar a palavra e procurar mostrar iniciativa na construção do discurso, cooperando com os outros (quer para ajudar, quer para pedir ajuda). No fundo, os interlocutores devem procurar realizar correctamente a actividade e “contribuir a la comprensión mutua” (MCER, 2002: 83). Na fase da avaliação, os interlocutores devem verificar se houve uma boa previsão do “encuadre” e se se conseguiu atingir êxito na comunicação. Durante a interacção, pode igualmente haver a fase da correcção onde os interlocutores têm hipótese de pedir ou oferecer esclarecimentos para clarificar mal-entendidos ou ambiguidades, de forma a fazer a “reparación de la comunicación” (MCER, 2002: 83). Como se vê este tem de ser um trabalho de cooperação, se não, não há interacção.

## **2. A importância da interacção oral na sala de aula de ELE**

Há já vários autores que estudam a importância da interacção oral na sala de aula, explicando que são muitos os benefícios. Estes autores têm em conta que a competência comunicativa é o objectivo primordial da aprendizagem de uma língua estrangeira. Começando por citar María Sonsoles Sánchez-Reyes e Ramiro Durán (2004), ambos professores da Universidade de Salamanca, podemos dizer que a L.O.C.E. (Ley Orgánica de Calidad de la Educación) “consagra la adquisición de la competencia comunicativa como finalidad última del aprendizaje de una lengua extranjera en todos los niveles educativos” (Sánchez-Reyes e Durán, 2004: 28).

Devemos considerar que a L.O.C.E. é de 2002, ou seja, relativamente recente. Aliás, também é neste ano que surge a publicação espanhola do MCER, sendo este o documento que propõe a ampliação das quatro destrezas linguísticas já existentes. Assim, para além da compreensão e expressão oral e

da compreensão e expressão escrita, incluem-se mais duas actividades comunicativas da língua, a interacção e a mediação. A interacção surge como uma actividade comunicativa da língua que pressupõe um processo linguístico bidireccional e mais complexo, não é uma simples soma de um processo de expressão e mais outro processo de compreensão. A interacção implica a construção de um discurso conjunto, seguindo o princípio da negociação de significado, isto é, o discurso deve ser criado colectivamente e em cooperação.

No sólo pueden estar hablando y escuchándose entre sí dos interlocutores simultáneamente; incluso cuando se respeta estrictamente el turno de palabra, el oyente por lo general está ya pronosticando el resto del mensaje del hablante y preparando una respuesta. Aprender a interactuar, por lo tanto, supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas. Generalmente se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua, dado su papel preponderante en la comunicación. (MCER, 2002: 14)

Neste sentido, aos olhos de Cristina Escobar (s. d.a: 23), professora na Universidade Autónoma de Barcelona, “la clasificación del MCER ha hecho visible la especificidad de los fenómenos interactivos, como por ejemplo, la conversación (interacción oral)” (Escobar, s. d.a: 23). Como podemos ver no documento, o MCER divide em dois grandes grupos as competências necessárias para abordar com êxito uma situação comunicativa, nomeadamente, as competências gerais e as competências comunicativas.

Interessando-nos mais o grupo das competências comunicativas, devemos dizer que o mesmo está subdividido entre competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas, como podemos ver no capítulo 5 do referido texto (MCER, 2002: 106). No primeiro subgrupo, enumeram-se as competências gramaticais, lexicais, fonéticas, etc. No segundo subgrupo, incluem-se as diferentes formas de saudação e de tratamento, as normas de cortesia, as expressões idiomáticas, os dialectos, etc. Finalmente, no terceiro subgrupo, destaca-se, em primeiro lugar, a competência discursiva, no que diz



respeito à organização temática, à coerência e coesão, à ordenação lógica, ao estilo e registo e ao princípio de cooperação; em segundo lugar, a competência funcional, relacionada com a função de cada intervenção no discurso. Neste caso, falamos de interlocutores que procuram dar continuidade ao discurso:

Los participantes mantienen una interacción en la que cada iniciativa produce una respuesta y hace progresar la interacción, según su finalidad, a través de una sucesión de etapas que se desarrollan desde los intercambios iniciales hasta la conclusión. (MCER, 2002: 122)

E, em último lugar, a competência organizativa, relacionada com a sequência de esquemas de interacção e de transição (MCER, 2002: 120). Todos estes aspectos são importantes inclusivamente na hora de avaliar os alunos.

Verifica-se, então, que é importante atingir o êxito de uma situação comunicativa numa língua estrangeira. Até porque:

Es necesaria una intensificación del aprendizaje y la enseñanza de idiomas en los países miembros, en aras de una mayor movilidad, una comunicación internacional más eficaz combinada con el respeto por la identidad cultural, un mejor acceso a la información, una interacción personal más intensa, una mejora de las relaciones de trabajo y un entendimiento mutuo más profundo. (MCER, 2002: 5)

Aquilo que importa é que o aluno tenha a oportunidade de partilhar ideias, opiniões e sentimentos, em situações comunicativas que exijam comportamentos linguísticos e sociais específicos, possíveis de trabalhar em actividades de interacção oral.

Como vemos, as competências linguísticas são apenas uma parte da aprendizagem que contribui para a competência comunicativa. É um dos três subgrupos que constituem as competências comunicativas propostas no

MCER. Estudos recentes lembram que não é muito produtivo manipular em primeiro lugar as estruturas de uma língua estrangeira para depois aplicá-las em discursos autênticos. Como diz Antonio Rodríguez (2007), de uma forma muito clara, o conhecimento de regras gramaticais “no es garante de la capacidad para interactuar adecuadamente con otros individuos: uno puede tener un alto dominio de un idioma y, a la vez, carecer de una serie de conocimientos pragmáticos y culturales necesarios para generar actos comunicativos exitosos” (Rodríguez, 2007: 2). Uma pedagogia baseada numa orientação comunicativa sugere uma abordagem bastante diferente: “se aprende a comunicar a través de la interacción verbal y en esta interacción se van desarrollando las estructuras sintácticas adecuadas” (Rodríguez, 2007: 28), entre outras competências. O que aqui se defende é que não é muito frutífero organizar uma aula em que num primeiro momento o aluno aprende e aplica, em exercícios estruturais, alguns conteúdos linguísticos com sucesso e depois esperar que o mesmo aluno vá utilizar essas mesmas estruturas linguísticas com igual sucesso numa actividade de interacção oral. Não é nessa ordem que o aluno vai desenvolver as suas competências comunicativas.

Não quer isto dizer que os exercícios estruturais não são importantes, embora sirvam apenas para consolidar os conteúdos gramaticais leccionados. Este tipo de exercícios não pode ser associado às actividades de interacção oral; apenas coexistem na sala de aula, contribuindo no seu conjunto para o aperfeiçoamento da competência comunicativa. Mas são só as actividades de interacção oral que dimensionam o aluno, enquanto falante, como agente social, que usa a língua com um fim ou um propósito comunicativo, construído em cooperação, pois a “orientación comunicativa del lenguaje se enfoca más hacia la comprensión y negociación del significado, que hacia la mera reproducción de estructuras” (Rodríguez, 2007: 28).

Observamos que as aprendizagens não se podem fazer de uma forma isolada, visto que os alunos, muitas vezes, aprendem determinadas estruturas linguísticas, aplicam-nas na perfeição e sem dificuldade em exercícios práticos

e estruturais e, depois, verifica-se que, ao utilizarem as mesmas estruturas numa situação comunicativa concreta, não são capazes de o fazer com tanta facilidade. De facto: “[l]a consideración de la lengua más como una destreza que como una estructura, ha supuesto un cambio radical tanto en la percepción del lenguaje propiamente dicho, como en los propios planteamientos de la didáctica de las lenguas” (Rodríguez, 2007: 37). Num estudo realizado por Cristina Escobar e Luci Nussbaum (2002: 44), verificou-se que dois alunos, ao desenvolverem um pequeno diálogo sobre um assunto simples, não estão apenas preocupados com as normas estruturais da língua. Há outras questões que se tornam mais evidentes, como a fluência. Os alunos tentam construir um discurso interactivamente, e sabem que a participação e a atenção de ambos é fundamental; isto é o que as autoras chamam de co-enunciação, que exige uma construção do discurso em cooperação.

[...] Existe otro procedimiento sumamente interesante que repercute en la construcción interactiva de la sintaxis y que hemos denominado, siguiendo a Janneret (1999), coenunciación. La coenunciación es un fenómeno conversacional caracterizado por la coconstrucción de un segmento conversacional entre (por lo menos) dos personas. Se trata de un procedimiento por el cual una persona acaba o prosigue el enunciado precedente originado por otro hablante, como ocurre en las líneas 68, 69 y 70 del fragmento siguiente (...).

(...)

68. St- {(P)mone=dero\}=

69. Jo> =den=tro\_

70. St- del bolso\

(Escobar e Nussbaum, 2002: 44-45)

Estas autoras (Escobar e Nussbaum, 2002: 45) acreditam que este processo de co-enunciação exige, por um lado, a máxima atenção de quem co-

enuncia e, por outro lado, uma forte intenção de resolver interactivamente a tarefa, sendo que para isso ambos os alunos têm de trabalhar num sentido comum, para a fluência da comunicação. No entanto, Escobar e Nussbaum (2002: 45) lembram ainda que isto não significa que os alunos trabalhem sempre em relação de simetria, ou seja, cada aluno tem as suas competências e, por vezes, podem trabalhar em relação de assimetria. Tendo em conta o exemplo citado no parágrafo anterior: “St, a través de sus actividades conversacionales, se sitúa a menudo en una posición asimétrica, semejante a la que podría ocupar como docente, complementando las carencias de Jo, creando mecanismos de andamiaje para que esta pueda conversar y, seguramente, aprender” (Escobar e Nussbaum, 2002: 45). Tudo se resume a um subtítulo que as autoras escolheram para o artigo aqui citado (Escobar e Nussbaum, 2002: 42): “Adelante, a pesar de las dificultades.”

Enfim, como defende Cristina Escobar (s. d.a: 26), as actividades de interacção oral permitem que o aluno aprenda a começar e a terminar um diálogo; consiga preparar mentalmente o seu discurso, ao antecipar as mensagens dos colegas; aprenda a alternar a sua vez de falar com as intervenções dos colegas, respeitando-as; consiga adequar o tom ao tema apresentado, por exemplo, distinguindo os usos do *tú* (informal) e do *usted* (formal); e consiga fazer a reparação interactiva dos problemas comunicativos que vão surgindo, havendo um *feedback* positivo entre os alunos. Há, assim, uma motivação para reparar ou ultrapassar cooperativamente os obstáculos. Aliás, comentando uma actividade de interacção oral realizada por si, Escobar verifica que: “El trabajo y el esfuerzo no es percibido negativamente por las alumnas, sino que están disfrutando enormemente con la actividad” (Escobar, s. d.a: 26). Isto porque há todo um procedimento que leva as alunas a motivarem-se pela actividade, que lhes permite perceber as aprendizagens que daí estão a retirar.

### **3. A interacção oral em pares**

Quando um professor pensa num trabalho de pares para realizar na sala de aula tem a perfeita consciência que não pode acompanhar todos os alunos ao mesmo tempo. Assim, tendo essa noção, deve encontrar estratégias para remediar tal situação. No caso das actividades de interacção oral, já vimos, a partir de experiências realizadas por Cristina Escobar (s. d.a), com alunos de iniciação, que os mesmos são capazes de desenvolver uma cooperação na construção de enunciados, sem a supervisão do professor. Esta autora, juntamente com Luci Nussbaum (Escobar e Nussbaum, 2002: 41), acredita que essa responsabilidade deve-se a um terceiro elemento presente nas actividades de interacção oral em pares: o gravador. “Las parejas poseen un pequeño magnetofón para grabar su conversación. Además de las consignas correspondientes a cada tarea, se les dijo que debían hablar siempre en lengua meta y que no podían detener el magnetofón” (Escobar e Nussbaum, 2002: 41).

Com efeito, podemos pensar que acrescentar um gravador numa actividade de interacção oral em pares não será muito produtivo, pois os alunos, no desenrolar da actividade, vão esquecer-se da sua presença. Contudo, as autoras Cristina Escobar e Luci Nussbaum (2002: 41) dizem que é precisamente o contrário. Os alunos, segundo as autoras, nunca se esquecem da presença do gravador e quando precisam ou se sentem atrapalhados, mesmo que lhes tenha sido dito o contrário, desligam o aparelho. Também se verifica que alguns alunos, durante a actividade, tentam proteger a sua imagem perante o gravador, justificando os seus erros ou recusando a ajuda do colega. Isto prova que o gravador é um elemento importante neste tipo de actividades e representa o papel de mediador perante os alunos, visto que regula e controla as suas intervenções, ou seja, o gravador não é indiferente aos alunos, porque estes sabem que os seus diálogos vão ficar registados para uma posterior análise/ avaliação. De facto, verifica-se que, perante o gravador (Escobar e Nussbaum, 2002: 41), os alunos esforçam-se por usar a língua meta, mesmo

quando as suas competências são muito reduzidas. Neste sentido, os alunos entendem o seu papel na actividade e, assim, comportam-se como “indivíduos sociais” (Escobar e Nussbaum, 2002: 42), ao trabalharem cooperativamente com o seu par; como “estudantes” (Escobar e Nussbaum, 2002: 42), ao procurarem realizar a actividade o mais eficazmente possível; e como “aprendizes” (Escobar e Nussbaum, 2002: 42), ao tentarem simultaneamente aprender e ensinar.

Para as autoras, Escobar e Nussbaum (2002), “lo que importa en la interacción cara a cara es la posibilidad de resolver de manera coordinada aspectos prácticos de la actividad en curso” (Escobar e Nussbaum, 2002: 42). E, de facto, como verifica Cristina Escobar (s. d.a: 27), os alunos, por um lado, são capazes de *autoreparar* (Escobar, s. d.a: 27) o seu discurso, ao reconhecerem as suas limitações linguísticas, o que consequentemente permite a correcção das mesmas dentro das reais competências de cada aluno. Por outro lado, os alunos são capazes de fazer *heteroreparações* (Escobar, s. d.a: 27), quando corrigem os colegas, pois sentem-se confiantes e conseguem atingir um certo grau de protagonismo na sala de aula, o que é bastante motivador. Ora, este sentimento passa por todos os alunos, sendo que nenhum é inferiorizado. Todos conseguem ser os protagonistas do processo comunicativo, porque todos conseguem participar e colaborar no desenvolvimento do discurso: “se esfuerzan en encontrar de forma cooperativa solución a los problemas que se les presentan durante la realización de tareas significativas” (Escobar, s. d.a: 27). Mas, como já dissemos anteriormente, nem sempre os alunos trabalham em relação simétrica, muitas vezes, há os que ajudam mais o colega, dadas as suas competências, sem que isso seja motivo de constrangimento.

Neste sentido, quando o aluno não está pressionado pela supervisão do professor, ele sente-se mais à vontade para experimentar e arriscar. Isto porque sente uma menor intimidação quando está a interagir apenas com um colega e não há a pressão de ser corrigido pelo professor ou de ser criticado

pelo grande grupo (turma). Sucessivamente sente-se mais implicado no desenrolar da actividade, tornando-se mais proactivo e independente. Por seu turno, dedica um maior grau de atenção ao que está a fazer, o que demonstra que se sente mais responsável pela actividade. Assim, para desenvolver o seu discurso, o aluno recorre a uma diversidade de estratégias comunicativas, entre as quais, como defende Cristina Escobar (s. d.a), as “estratégias de rodeio” (Escobar, s. d.a: 26), que são, na sua perspectiva, indicadores de solidariedade e de uma finalidade comum: “un trabajo serio y sistemático” (Escobar, s. d.a: 26). Enfim, tudo isto resulta num maior uso da língua meta.

Em suma, utilizando a terminologia do MCER, Cristina Escobar (s. d.a) afirma que “la conversación entre parejas de alumnos incide positivamente en el desarrollo de las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas [...], mejora la motivación de los alumnos y facilita la adaptación de las tareas por parte de la profesora a las necesidades de los alumnos” (Escobar, s. d.a: 27). Assim, as próprias actividades de interacção oral até ajudam no processo pedagógico de planificação, pois permitem ao professor conhecer as necessidades reais dos alunos.

#### **4. Problemas apresentados**

Então, por que motivo os professores temem ainda este tipo de actividades de interacção oral? Numa primeira abordagem, o professor pode pensar que a aplicação de actividades de interacção oral na sala de aula leva à falta de controlo directo por parte do professor em relação aos alunos; que os alunos sem a supervisão do professor vão optar por usar primordialmente a língua materna; que haverá falta de *feedback* relativamente ao desenvolvimento dos seus trabalhos; e que, neste cenário, o nível de auto-exigência (Escobar, s. d.a: 24) será diminuto por parte dos alunos.

Como Escobar (s. d.a) verificou no seu estudo, estes receios não correspondem à realidade (Escobar, s. d.a: 24-25), embora haja alunos com os quais é mais difícil desenvolver este tipo de actividades que exigem uma maior autonomia. Falamos sobretudo dos mais jovens (alunos até ao 3º ciclo), que tendem a ser mais barulhentos e desorganizados. Mas ainda nestes casos é preciso ultrapassar as dificuldades e criar condições para que a interacção oral faça também parte do processo de ensino-aprendizagem dos mais jovens.

Aquilo que jamais pode acontecer é que os alunos confundam as actividades de interacção oral com passatempos. Para isso, é muito importante encarar este processo com muita seriedade. Ora, como o professor sabe que não se pode dividir e ouvir todos os alunos ao mesmo tempo, especialmente quando estes trabalham em pares, é essencial que desenvolva um tipo de avaliação diferente do usual. Há que tomar novas medidas, criar novas grelhas de avaliação e novas estratégias para avaliar todo o processo. Há que orientar muito bem os alunos antes de cada actividade de interacção oral, tanto nas instruções como nos instrumentos, e há que criar objectivos concretos para motivar os alunos, especialmente, os mais jovens.

Na verdade, os alunos até ao 3º ciclo ficam motivados ao saberem que vão ganhar algo, se realizarem bem determinada actividade; por exemplo, no caso da apresentação à turma de um diálogo simples, como uma conversa no restaurante. O professor, depois de apresentar as tarefas a realizar, pode propor aos alunos que, no fim das apresentações, haverá um grupo vencedor: aquele que tiver cumprido o maior número de requisitos pré-estabelecido, nomeadamente, dizer o maior número de nomes de comidas, saber cumprimentar e despedir-se, pedir correctamente o menu, adequar todas as respostas às perguntas realizadas, etc. Isto poderá originar o registo no quadro do nome dos elementos do grupo “vencedor”, ou então, esses mesmos elementos poderão receber um simples rebuçado.



Os alunos de nível secundário já revelam um diferente tipo de motivação; empenham-se mais se tiverem a consciência que estão a ser avaliados, pois têm um maior sentido de responsabilidade. Por isso, é muito importante esclarecer prévia e claramente os objectivos exigidos para cada actividade, assim como os critérios de avaliação. Há muitas actividades de interacção oral. O MCER (MCER, 2002: 75) propõe vários exemplos, sendo que alguns oferecem escalas ilustrativas, do nível A1 ao C2:

- transacciones;
- conversación casual;
- discusión informal;
- discusión formal;
- debate;
- entrevista;
- negociación;
- planificación conjunta;
- cooperación práctica centrada en los objetivos...

(MCER, 2002: 75)

Algumas destas sugestões serão trabalhadas no segundo capítulo, na Apresentação de casos práticos.

## **5. A avaliação da interacção oral**

Ao longo deste ano lectivo, pude verificar que um dos recursos pedagógicos mais importantes para pôr em prática as actividades de interacção oral de uma forma clara, eficaz e rigorosa é a avaliação. Esta exige contornos específicos, sendo que o professor não pode estar sozinho no seu papel de avaliador.

Acima de tudo, a avaliação é um processo de medição, cujos resultados interferem na vida dos alunos, das respectivas famílias e do próprio professor,

podendo este controlar inclusivamente a efectividade das suas práticas pedagógicas através dos resultados dos alunos. Por este motivo, a avaliação tem sempre de ser efectuada com muita clareza, a partir da definição e comunicação dos objectivos previstos. Só dentro desta perspectiva é possível fazer com que um aluno programe o seu estudo e participe com algum grau de protagonismo no processo de ensino-aprendizagem.

Com efeito, a avaliação não pode limitar-se ao professor. É muito importante que o aluno seja convidado a autoavaliar-se, pois desta forma sente a responsabilidade do seu próprio progresso, reflectindo sobre o seu trabalho, onde sabe distinguir aquilo que fez bem e aquilo que não foi capaz de fazer. O objectivo número um da autoavaliação é precisamente fazer com que o aluno tenha vontade de superar as dificuldades sentidas, depois de ter sido ele próprio a detectá-las.

Neste sentido, Cristina Escobar (s. d.b: 20) sublinha que os testes escritos tradicionais “miden lo que el alumno sabe sobre la lengua meta, y sólo de manera indirecta se puede inferir de ellas lo que el alumno es capaz de hacer realmente en lengua meta” (Escobar, s. d.b: 20). Ora, vemos aqui que o aluno pode preparar-se muito bem para um teste escrito e até ter sucesso, contudo esse sucesso não significa que esse mesmo aluno seja brilhante na utilização de uma determinada língua estrangeira, mas simplesmente que o aluno foi capaz de responder eficazmente às perguntas colocadas no teste. Com este procedimento, os alunos “afinan considerablemente sus estrategias de examen (...) pero suelen olvidarse de perfeccionar sus habilidades comunicativas, ya que esto no les produce ningún dividendo” (Escobar, s. d.b: 20). E é, nesta perspectiva, que os alunos formam a ideia de que as habilidades orais têm um lugar secundário na avaliação.

Então, como avaliar e dar primazia à oralidade, nomeadamente, à interacção oral? Cristina Escobar (s. d.b: 21) sugere-nos o “portafolio oral” (Escobar, s. d.b: 21). O portefólio é um documento que apresenta uma

selecção dos melhores trabalhos de uma pessoa, procurando mostrar as suas competências e o seu progresso ao longo do tempo. Este tipo de documento é implementado nas escolas e também no mundo do trabalho, em algumas profissões, como no jornalismo, por exemplo. Não se trata de um documento rígido, pois o seu autor pode constantemente melhorar e alterar os trabalhos, de forma a mostrar sempre os melhores. Ora, no processo de ensino-aprendizagem, é natural que o aluno evolua; e faz todo o sentido que ele possa ir melhorando o seu portefólio. Aliás, o portefólio é uma excelente forma de autoavaliação, pois ao actualizar ou seleccionar os trabalhos que melhor demonstram o seu progresso, o aluno está a reflectir sobre as suas aprendizagens e também as suas dificuldades. Mas de que forma o podemos utilizar na avaliação da interacção oral?

O portefólio oral, sugerido por Cristina Escobar (s. d.b: 21), exige a gravação das conversas dos alunos, por isso, é necessário que exista um gravador ou vários gravadores na sala de aula, conforme o tipo de trabalho que está a ser desenvolvido. Esta autora (s. d.b: 21) baseia-se no trabalho oral em pares e apresenta-nos uma experiência por si realizada, explicando que é muito importante definir desde o início os critérios de avaliação:

Criterios de evaluación
<ul style="list-style-type: none"><li>- Relevancia y organización del contenido</li><li>- Fluidez</li><li>- Adecuación del vocabulario a la tarea</li><li>- Corrección y complejidad gramatical</li><li>- Negociación de los turnos</li><li>- Atención al interlocutor</li><li>- Resolución conjunta de los problemas de comunicación: estrategias interactivas</li><li>- Inteligibilidad y pronunciación</li></ul>

Figura 1 – Critérios de avaliação de uma actividade de interacção oral em pares (Escobar, s. d.b: 22)

A partir destes critérios, a autora defende que é importante criar “una escala analítica para uso del profesor y dos hojas de autoevaluación que traducían dichos criterios a un lenguaje comprensible por los alumnos (Escobar, s. d.b: 22)”. Assim, ao reflectirem sobre a sua própria performance, os alunos despertam em si a sua “consciência metalinguística” (Escobar, s. d.b: 22). Ora, tal reflexão poderia ser proporcionada a partir do seguinte questionário:

<p>PREGUNTAS PARA FOMENTAR LA AUTORREFLEXIÓN</p> <p>¿Qué piensas de tus grabaciones?</p> <p>¿Cuál es tu mejor grabación?</p> <p>¿Qué es lo que más te gusta de ella?</p> <p>¿En qué se distinguen tu mejor y tu peor grabación?</p> <p>¿Cómo se refleja en tu trabajo lo que habías aprendido con anterioridad?</p> <p>¿Cuáles son los puntos fuertes de tu trabajo?</p> <p>¿Qué has aprendido últimamente?</p> <p>¿Cómo se refleja ello en tu trabajo?</p> <p>¿Qué aspectos crees que puedes mejorar?</p> <p>¿Qué vas a hacer para conseguirlo?</p> <p>(Adaptado de Arter y Spandel, 1992 y Danielson y Abrutyn, 1997)</p>
---

Figura 2 – Questionário de auto-reflexão (Escobar e Nussbaum, 2002: 49)

Ainda assim, a autora Cristina Escobar (s. d.b: 23) defende que os alunos devem fazer uma última análise, solicitando-lhes, no final da experiência que referimos anteriormente, que elegendessem as suas duas melhores gravações e justificassem a sua escolha a partir de uma carta de apresentação; sendo que esta reflexão final também seria guiada por um conjunto de perguntas abertas, como por exemplo, “¿Qué hace que este trabajo sea mejor que los otros?” (Escobar, s. d.b: 23). E, neste sentido, trabalha-se a “reflexão metacognitiva” (Escobar, s. d.b: 23), pois os alunos analisam, justificando, as

suas competências linguísticas (tendo em conta os erros que fizeram) e as suas competências interactivas (sabendo até que ponto é que as suas mensagens foram entendidas); e estabelecem novas metas de aprendizagem e o seu grau de motivação em cada tarefa. Além disso, a autora (s. d.b: 24) diz também que “gracias al portafolio, los alumnos pueden llegar a visualizar su progreso en el dominio de la interacción lo cual les lleva inmediatamente a desarrollar una mejor imagen de sí mismos” (Escobar, s. d.b: 24). Enfim, o professor leva os alunos a verificarem os seus progressos ao longo do ano lectivo no que diz respeito às suas competências comunicativas, o que é extremamente motivador.

No desenvolvimento desta experiência, a autora (Escobar, s. d.b: 23) pôde concluir que, numa fase final, os alunos já colaboram entre si, produzindo sequências de negociação de significado; auto e hetero-reparam o discurso, mesmo que a correcção linguística não seja essencial para o êxito comunicativo; começam a perceber que na sua conversa existe um objectivo comunicativo; trabalham em *feedback* e respeitam as intervenções do outro; passam a utilizar estratégias para se fazerem entender e “no pierden nunca de vista el doble objetivo comunicativo y de práctica de la lengua, y entienden que éstos sólo pueden ser alcanzados cooperativamente” (Escobar, s. d.b: 23).

Ora, é de referir que quando se diz que a correcção linguística não é essencial, não quer dizer que os alunos, dentro deste método, devem falar com erros. Como explicam María Sonsoles Sánchez-Reyes e Ramiro Durán (2004): “El aprendizaje es un proceso de formación de hipótesis en el que el error supone un estadio a partir del cual el alumno puede reelaborar una hipótesis si, a pesar del error, consigue transmitir una información” (Sánchez-Reyes e Durán, 2004: 45). Assim, nas actividades de interacção oral, o aluno tem que, em primeiro lugar, comunicar com o outro, entendendo a mensagem que lhe é transmitida e fazendo-se entender, mesmo que entre a mensagem escape algum erro linguístico; este será corrigido com a prática, com uma auto e hetero-reflexão e em conjunto com outro tipo de exercícios.

Podemos visualizar, então, os diferentes passos que Escobar e Nussbaum (2002) sugerem para pôr em prática o portefólio oral.

PROCEDIMIENTO PARA LA PUESTA EN PRÁCTICA DEL PORTAFOLIO ORAL

1. Acordar un conjunto de tareas significativas adecuadas.
2. Definir los criterios de evaluación.
3. Sensibilizar a las y los estudiantes respecto del interés del trabajo en grupo.
4. Diseñar una hoja de coevaluación y discutir su contenido con el alumnado.
5. Formar las parejas.
6. Enseñar al alumnado a utilizar el magnetofón y la hoja de evaluación.
7. Las parejas graban sus conversaciones.
8. Las grabaciones deben ser fechadas.
9. Las parejas escuchan la grabación y rellenan la hoja de coevaluación.
10. Las parejas pueden comparar sus grabaciones con otras similares realizadas por nativos.
11. Cada estudiante elige, por ejemplo, sus tres mejores grabaciones.
12. Cada estudiante escribe una nota a su docente.
13. El o la docente evalúa las grabaciones y comparte sus impresiones con los aprendices.

Figura 3 – Diferentes momentos para a realização do portefólio oral (Escobar e Nussbaum, 2002: 50)

Para Escobar (s. d.a: 28), é assim que se consegue atingir maior rigor e reflexão, para “convertir la lengua oral en el eje central de las actividades del aula” (Escobar, s. d.a: 28). O que defende a autora (s. d.a) é que se deve desenvolver um trabalho complexo, mas muito proveitoso para os alunos, de forma que os problemas que existem actualmente sejam ultrapassados e que a interacção oral tenha um lugar digno na sala de aula de língua estrangeira. Pois, na verdade, estudamos primordialmente uma língua estrangeira para comunicar.

Em suma, Cristina Escobar (s. d.b: 24) conclui que na sua experiência o portefólio oral permitiu levar a cabo uma avaliação autêntica da interacção oral. “Las grabaciones continuadas [...] y la selección de mejores grabaciones que realizaron en su carta final aportaron datos suficientes y valiosos sobre la competencia oral de los alumnos” (Escobar, s. d.b: 24), sendo que foi desnecessária a realização de qualquer prova oral ou escrita para avaliar aquela determinada unidade. Aliás, o facto de não haver um teste não desmotivou os alunos, nem diminuiu o rigor do seu trabalho (Escobar, s. d.b: 24). Além disso, tendo os alunos um papel importante na sua própria avaliação, fez-lhes compreender melhor os critérios de avaliação e os objectivos da unidade didáctica apresentada. Ainda relativamente à avaliação, Cristina Escobar (s. d.b) diz que curiosamente os alunos classificam-se de uma forma muito aproximada às apreciações do professor, visto que os momentos de autoavaliação favoreceram a comunicação entre professor e aluno, permitindo uma avaliação mais justa.

A novidade, para o professor e para as escolas, em termos de material é apenas a aquisição de vários gravadores, que podem ser sempre reutilizados no centro escolar por diferentes professores. Aliás, as gravações permitem que o professor consiga dar toda a sua atenção aos alunos durante a aula e avaliá-los criteriosamente e individualmente num momento posterior. Entretanto, Matilde Martínez (s. d.: 3), ao falar de como pôr em prática algumas actividades de interacção oral, também recorda que: “Cada profesor puede adaptar esta necesidad de tener documentos grabados a sus propias circunstancias materiales y a los recursos de que disponga para su aula. Las grabadoras digitales, hoy en día muy accesibles, son una buena solución, pero hay otras: los Ipod, los mp4, los programas de voz que están incorporados a muchos ordenadores” (Martínez, s. d.: 3).

## **6. Proposta de uma grelha de avaliação**

Analisando atentamente os programas de Espanhol em Portugal, verifica-se que o Programa de Espanhol, Ensino Básico, 3º ciclo (Ministério da Educação, 1997), defende que a comunicação é a meta final do processo de ensino-aprendizagem da Língua Espanhola, explicando que é importante “atender às actividades de simulação real na aula” (Ministério da Educação, 1997: 30). No entanto, a sua mensagem não define muito bem aquilo que é a interacção oral, apresentando-a inicialmente como um conjunto de perguntas e respostas. Verificamos esta situação com a citação seguinte:

O primeiro tipo de interacção oral que ocorre na aula caracteriza-se por uma estrutura muito rígida em que o professor inicia o discurso, frequentemente com uma pergunta; os alunos respondem e o professor comenta a resposta. (Ministério da Educação, 1997: 29)

O Programa (Ministério da Educação, 1997: 30) considera que esta é uma interacção limitada; contudo, o que vemos aqui não se trata de interacção, mas de um exercício de compreensão e produção oral. Para se desenvolver uma actividade de interacção oral é importante proporcionar requisitos adicionais, em que os alunos são os protagonistas da actividade e podem com as suas intervenções ir construindo um discurso cooperativamente. Neste sentido e na continuação da citação anterior, o Programa acrescenta o seguinte (Ministério da Educação, 1997: 30):

O trabalho de pares e de grupo rompe esta estrutura e permite aos alunos falarem mais tempo e de forma mais autêntica. Aos alunos devem, pois, oferecer-se muitas oportunidades para manter uma interacção oral que se pareça o mais possível com a que ocorre entre os falantes do Espanhol. (Ministério da Educação, 1997: 30)

Ora, acredito que o cerne da questão não se trata de pôr os alunos a falar mais tempo, mas dizer concretamente que o que se pretende é que os



alunos, em trabalho de pares, possam desenvolver as suas competências comunicativas autonomamente e em conjunto com o colega, procurando colaborar com o outro na construção do discurso. Para isso é necessário que, entre os colegas, haja um conjunto de estratégias comunicativas, nomeadamente, a repetição, o trabalho de auto-reparação ou hetero-reparação, a busca de termos aproximados, a criação de palavras inexistentes, o pedido de ajuda ao colega, etc.; que muitas vezes pode nem se aproximar à forma como os nativos espanhóis produzem os seus discursos.

Analisando, por sua vez, os Programas de Espanhol para o Nível Secundário, nomeadamente, O Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10º ano, podemos ver que se sublinha a importância de centrar o trabalho didáctico no aluno, como o protagonista do processo de ensino-aprendizagem (Fernández, 2001: 19). Contudo, a definição daquilo que é trabalhar a interacção oral em sala de aula é bastante semelhante à do Programa de Espanhol, Ensino Básico, 3º ciclo, aqui apresentado; sendo que a proposta do Programa de Espanhol, 10º ano (Fernández, 2001: 20), assemelha-se bastante à sugestão do Programa de Espanhol, Ensino Básico, 3º ciclo, citada anteriormente (Ministério da Educação, 1997: 30). Ainda no Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10º ano, podemos ver que não há uma avaliação específica para as actividades de interacção oral. A avaliação da competência comunicativa é realizada separando as competências receptivas das competências produtivas:

As competências receptivas podem ser avaliadas com parâmetros bastante objectivos. O mesmo não acontece com as competências produtivas [...], para as quais é necessário definir com clareza os critérios de avaliação (Fernández, 2001: 26).

Ora, esses critérios dividem-se em três blocos, o Nível pragmático e eficácia comunicativa, o Nível discursivo e o Uso da língua e correcção (Fernández, 2001: 26) que, por sua vez, apresentam uma lista extensa de

subcritérios (Fernández, 2001: 27-28). Neste programa de secundário, podemos ver também que a interacção oral é apresentada como um dos elementos da expressão oral (Fernández, 2001: 39). Entretanto, o Programa de Espanhol, de Ensino Básico, 3º ciclo, propõe uma lista de critérios para avaliar as competências básicas de comunicação: a Inteligibilidade, a Pertinência, a Progressão, a Correção e a Fluidez (Ministério da Educação, 1997: 34); explicando igualmente que os diálogos, os debates e as entrevistas dos alunos, etc., deveriam fazer parte dos meios de avaliação.

De facto, como vimos no subcapítulo cinco: A avaliação da interacção oral, a avaliação é determinante para o desenvolvimento de actividades de interacção oral. Tendo em conta uma análise dos programas de Espanhol referidos no presente subcapítulo, senti, durante o estágio de Espanhol e na minha prática lectiva, a necessidade de criar uma grelha de avaliação para avaliar as actividades de interacção oral realizadas em sala de aula. Esta grelha foi sofrendo alterações ao longo do ano e podemos verificar essas mesmas alterações nos anexos 1 e 2. Os critérios definidos para a criação da grelha baseiam-se no MCER; documento que seleccionei, dada a sua pretensão de uniformizar o estudo e o ensino de idiomas em toda a Europa: “[o MCER] nace con el espíritu de uniformar la docencia, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas en la Unión Europea de principios del siglo XXI” (Sánchez-Reyes e Durán, 2004: 30). Na verdade, este documento sublinha a importância da interacção oral na aprendizagem de uma língua estrangeira e defende que devemos avaliá-la com rigor ao apresentar uma grelha que estabelece e ilustra os diferentes níveis a atingir relativamente à interacção oral (MCER, 2002: 33).

Há outros documentos que podem ser utilizados para avaliar a oralidade. O GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional), por exemplo, dá diversas sugestões para avaliar a expressão oral, incluindo a interacção oral como um dos descritores a avaliar (GAVE, 2008a). No entanto, este documento (GAVE, 2008a) sugere apenas dois níveis diferentes para cada descritor apresentado,

nomeadamente, Âmbito, Correção, Fluência, Desenvolvimento temático e coerência e Interação (GAVE, 2008a), sendo uma grelha de avaliação dirigida ao 11º ano, 2 anos de aprendizagem. Há também uma outra grelha semelhante dirigida ao 12º ano, 3 anos de aprendizagem (GAVE, 2008b), que sugere três níveis diferentes para os cinco descritores referidos previamente. Ora, esta divisão de níveis corresponde respectivamente ao 11º e 12º ano, sendo que o professor fica um pouco limitado com essas sugestões. Já o MCER é bem mais abrangente, pois “incluye numerosos parámetros del uso de la lengua y de las competencias de sus hablantes, proporcionando escalas de descriptores en seis niveles de destreza en una lengua” (Sánchez-Reyes e Durán, 2004: 31). Deste modo, o GAVE (2008a/b) dedica-se a definir o que um aluno de 11º ou 12º ano deveria ser capaz de fazer, enquanto o MCER tenta definir em que nível cada falante está em relação a uma língua estrangeira. Este documento é uniformizante e tenta apresentar uma base comum para todos os alunos europeus de língua estrangeira, permitindo assim que se crie uma transparência na definição de títulos a nível europeu.

Comparando, ainda, estes dois documentos, podemos dizer que as grelhas de avaliação do GAVE (2008a/b), por vezes, apresentam informações repetitivas e difíceis de distinguir entre os diferentes níveis, por exemplo, na grelha dedicada ao 12º ano (GAVE, 2008b), no descritor Desenvolvimento Temático e Coerência, temos em N1 a expressão: “conectores muito simples” e em N3 “conectores elementares”. Ora, estes dois termos “simples” e “elementares” são um pouco ambíguos. Também, na mesma grelha (GAVE, 2008b), sente-se a confusão entre correção linguística e interação, visto que no descritor Interação encontramos o tópico: “Exprime-se e reage com correção a um leque de funções linguísticas” (GAVE, 2008b), quando a correção linguística deveria ser apenas contemplada no descritor Correção. Por seu turno, o MCER apresenta uma tabela com seis níveis diferentes (A1, A2, B1, B2, C1 e C2) para os cinco descritores por si definidos: *alcance*, *corrección*, *fluidez*, *interacción* e *coherencia* (MCER, 2002: 32-33). Além disso, este documento enuncia a referida tabela como “aspectos cualitativos del uso

de la lengua hablada” (MCER, 2002: 32); enquanto o GAVE introduz as suas grelhas aqui comentadas como “Categorias e descritores para a avaliação da produção oral” (GAVE, 2008a/b).

Na verdade, nota-se que as grelhas propostas pelo GAVE não fazem uma grande distinção entre a interacção oral e a produção oral, pois no seu descritor *Interacción* há uma forte presença de escalas ilustrativas que sugerem apenas a produção oral, nomeadamente, “inicia, mantém e conclui conversas simples”; “pede esclarecimentos”; “estabelece contactos”; etc. (GAVE, 2008b). Há, contudo, uma alusão à interacção oral no que diz respeito ao verbo “reage” e à afirmação: “indica se está, ou não, a seguir aquilo que se diz” (GAVE, 2008b). O MCER (MCER, 2002: 33) já introduz diferentes afirmações no seu descritor *Interacción*, que pressupõem um trabalho mais amplo que a mera soma da produção oral mais a compreensão oral, isto é, pressupõem a construção de um discurso criado a partir de uma cooperação entre dois ou mais interlocutores: “participa en una conversación”; “colabora en debates”; “toma su turno de palabra en el momento adecuado”; etc. (MCER, 2002: 33).

Vê-se que o MCER mostra uma maior sensibilidade para a avaliação da interacção oral, não a confundindo meramente com a expressão oral, isto é, enquadra a interacção oral no “uso da língua falada”, sublinhando a importância de uma simultânea compreensão e produção oral de um discurso construído em cooperação; por exemplo, no nível B1 da referida grelha (MCER, 2002: 32-33), podemos encontrar a seguinte expressão: “[O aluno] puede repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua” (MCER, 2002: 33). Com efeito, o MCER propõe escalas ilustrativas que facilitam a definição concreta do nível de cada aluno ou falante e que permitem igualmente definir o progresso de cada um.

Neste sentido, podemos ver que a grelha que apresentamos no **anexo 2** apresenta os seguintes descritores: *interacção*, *fluência*, *alcance*, *correção*,

*coerência*<sup>3</sup>. Desta forma, procurou-se melhorar a primeira versão da grelha que encontramos no **anexo 1**, definindo-se com mais detalhe cada descritor. Por exemplo, na primeira versão, eu confundia “interacção” com “fluência” e, depois de uma análise mais atenta do MCER, percebi que tinha de separar estes dois conceitos. Assim, na segunda versão, apresentada no **anexo 2**, passo a avaliar no primeiro descritor a Interação e no terceiro descritor a Fluência. Também se pode dizer que a segunda versão adequa-se mais à realidade, permitindo uma avaliação mais clara e rigorosa. Isto acontece, por exemplo, quando altero a frase “utiliza sólo un conector” para “sólo utiliza conectores sencillos (*y, pero, porque*)”, no descritor da Coerência.

---

<sup>3</sup> Termos utilizados em: INSTITUTO CERVANTES (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas; aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, pp. 32-33.

## **Parte II**

### **Apresentação de casos práticos**

## **1. Actividades de interacção oral – experiências em sala de aula**

As actividades de interacção oral têm a característica específica de exigir que o aluno seja simultaneamente falante e ouvinte, “para construir, conjuntamente, una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación” (Sánchez-Reyes e Durán, 2004: 42). Como já vimos, há aqui vários aspectos que são trabalhados como o saber conversar com o outro, respeitando as suas intervenções e, a partir daí, construir um discurso coerente, respeitando o tema trabalhado, recapitulando sempre que necessário e resolvendo problemas.

Há imensas actividades de interacção oral, entre elas, os diálogos formais e informais, os debates, as entrevistas, as simulações de diversa ordem, os *role-playing*, as actividades de vazios de informação, o preenchimento de esquemas, as actividades de transferência de informação, etc. Todas elas, a meu ver, devem estar centradas em objectivos bem concretos, para facilitar o desempenho dos alunos e posteriormente a avaliação da actividade, que pode ser realizada apenas pelo professor ou também pelos alunos, em auto e hetero-avaliação. Contudo, o professor não pode esquecer que o aluno deve ter o princípio de opção, e portanto não pode controlar totalmente uma actividade. “Un tipo de ejercicios en las que la práctica esté totalmente controlada por el profesor fallará en desarrollar este aspecto” (Sánchez-Reyes e Durán, 2004: 45).

As actividades que se seguem foram postas em prática em escolas públicas portuguesas, nomeadamente na Escola Secundária D. Afonso Henriques, onde realizei o estágio profissional de Espanhol, e na Escola Secundária Camilo Castelo Branco, onde trabalhei em simultâneo. Tendo em conta as duas escolas, tive a oportunidade de trabalhar com alunos do 10º e do 11º ano.

### 1.1. Actividade 1 - As rotinas da família Pérez

Num momento inicial do ano lectivo, ao trabalhar As Rotinas com um 11º ano, nível II, que se preparava para o Exame Nacional, decidi envolver toda a turma numa actividade de interacção oral. Claro, que, para essa decisão contribuiu o facto de eu saber que esta turma estava particularmente motivada para a aprendizagem do Espanhol e também que era constituída por apenas 16 elementos. Assim, imaginei o seguinte cenário: às três horas da tarde, na cozinha da família Pérez, uma janela partiu-se. Nesse momento, o “responsável” estava só e dentro da cozinha. Este mesmo cenário foi apresentado aos alunos e, adicionalmente, explicou-se que cada aluno deveria circular pela sala de aula e falar com diferentes colegas para tentar encontrar o culpado. Simultaneamente, cada aluno recebeu um cartão com informações sobre a personagem que deveria encarnar, seguindo-se alguns exemplos:

<p><b>Padre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Se despertó a las 6 de la mañana.</li> <li>* Tuvo una cita a las 10 de la mañana.</li> <li>* Comió en casa.</li> <li>* Salió a trabajar a las 15h15.</li> <li>* Estuvo en su oficina de las 14h00 a las 15h10.</li> </ul>	<p><b>Madre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Se despertó a las 8 de la mañana.</li> <li>* Empezó a cocinar a las 13h00.</li> <li>* Empezó la siesta en el salón a las 14h45.</li> <li>* Volvió a la cocina a las 16h00 para preparar una tarta de chocolate para la cena.</li> </ul>
<p><b>Hijo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Se despertó a las 7 de la mañana.</li> <li>* Cogió el autobús a las 07h30.</li> <li>* Tuvo clases de las 08h00 a las 13h00.</li> <li>* Volvió a casa a las 14h00.</li> <li>* Estuvo en su habitación jugando al ordenador de las 14h40 a las 15h30.</li> </ul>	<p><b>Hija</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Se despertó a las 7 de la mañana.</li> <li>* Cogió el autobús a las 07h30.</li> <li>* Tuvo clases de las 08h00 a las 13h00.</li> <li>* Volvió a casa a las 14h00.</li> <li>* Estuvo bailando en la cocina hasta las 15h00.</li> </ul>

Figura 1 – “Tarjetas”, jogo “As rotinas da família Pérez”

Com esta actividade, pretendia-se verificar se os alunos estavam no nível A2 (o seu nível de ensino) do descritor *Interacción* (MCER, 2002: 33), proposto pelo MCER, que se cita em seguida:



Sabe contestar preguntas y responder a afirmaciones sencillas. Sabe indicar cuándo comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente como para mantener una conversación por decisión propia. (MCER, 2002: 33)

O objectivo era, então, fazer com que todos os alunos participassem num diálogo simples, pois tinham de falar sobre as rotinas de uma família. Além disso, os alunos deveriam saber respeitar as intervenções dos colegas e ouvi-los, de forma a construir com eles breves conversas. Ao circular pela sala verifiquei que os alunos executavam a actividade conforme o previsto e todos participaram sem inibições, contribuindo para a construção dos diálogos (Escobar e Nussbaum, 2002: 44).

Em conclusão, a actividade resultou muito bem. Na verdade, esta não é uma actividade fácil de controlar e avaliar, porque os alunos circulam pela sala de aula e têm de interagir em diferentes pares e sem a assistência da professora. Deste modo, para motivar os alunos para a realização desta actividade e implicá-los no desenvolvimento da mesma, é essencial a criação de um objectivo concreto, que neste caso era a descoberta de quem tinha partido a janela. Provavelmente, esta actividade não seria bem-sucedida num grupo de terceiro ciclo, visto que a maturidade dos alunos não seria suficiente para conseguirem respeitar as regras previstas e estabelecidas. Contudo, numa turma de secundário com um maior número de alunos, esta actividade poderia ser igualmente desenvolvida, com a divisão do grupo em dois subgrupos. Deste modo, o grupo que mais rapidamente encontrasse o culpado seria o vencedor.

## **1.2. Actividade 2 – Entrevista de emprego**

Uma outra actividade que apliquei ao grupo anterior foi a entrevista de emprego, para trabalhar As Profissões. Esta actividade foi desenvolvida em

grupos de quatro e cada grupo recebeu e leu um anúncio de emprego retirado de um site peruano de ofertas de emprego, ou seja, aproveitou-se este momento para apresentar aos alunos um documento autêntico.

### Cocinero para Hotel Anthony's

<b>Empresa</b>	Hotel Anthony's
<b>Para Trabajar En</b>	Lima, Perú
<b>Canal</b>	General - Turismo – Hotelería – Gastronomía
<b>Descripción del Trabajo</b>	Se necesita cocinero con experiencia. Presentarse con currículo vitae. <a href="http://www.buscojobs.pe/ofertas-de-trabajo.aspx?Consulta=cocinero">http://www.buscojobs.pe/ofertas-de-trabajo.aspx?Consulta=cocinero</a>

### Ingeniero Químico para Amiel Inversiones SAC

<b>Empresa</b>	Amiel Inversiones SAC
<b>Para Trabajar En</b>	La Libertad, Perú
<b>Canal</b>	Otros - Otros
<b>Referencia</b>	2068
<b>Descripción del Trabajo</b>	Elaboración de agua de mesa AquAmiel <a href="http://www.buscojobs.pe/ofertas-de-trabajo.aspx?Consulta=ingeniero">http://www.buscojobs.pe/ofertas-de-trabajo.aspx?Consulta=ingeniero</a>

Figura 2 – Exemplos de anúncios de emprego utilizados

Em seguida, em cada grupo, cada aluno recebeu um cartão, onde podia ler as informações necessárias para definir e encarnar a sua personagem. Estas informações não podiam ser partilhadas entre os elementos do grupo. Era apenas necessário informar quem era o entrevistador de cada grupo. Assim, em cada grupo havia um entrevistador e três candidatos a uma entrevista de emprego e os seus elementos deveriam simular para a turma três diferentes entrevistas para que, posteriormente, os colegas que assistiam às apresentações pudessem decidir quem era o melhor candidato a cada posto de emprego. Desse modo, os alunos eram todos implicados na actividade.

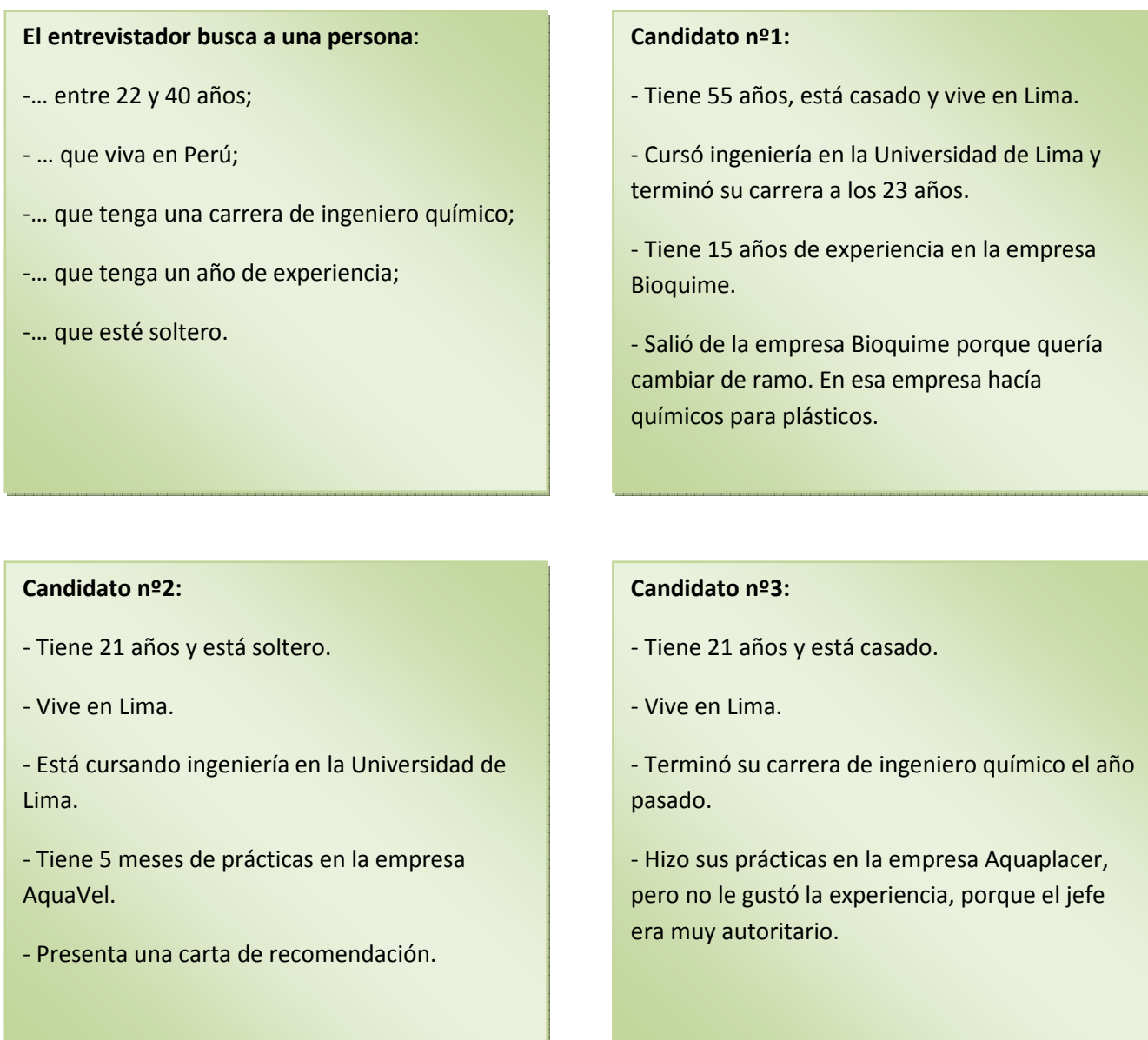


Figura 3 – Conjunto de cartões utilizado num dos grupos

Para a apresentação desta actividade os alunos tiveram algum tempo para preparar-se e exploraram previamente os seus diálogos no lugar, durante uns quinze minutos, pois tinham que ler com atenção o seu cartão, preparar a sua personagem e, posteriormente, interagir com os colegas. Durante esta preparação, os alunos tiveram a oportunidade de proceder à auto e hetero-

reparação (Escobar, s. d.a: 27), enquanto construíam em conjunto os seus diálogos.

Esta actividade foi enquadrada numa unidade relacionada com as profissões e previamente os alunos realizaram outro tipo de actividades que contribuíram para o esclarecimento do que era uma entrevista de emprego, nomeadamente, a visualização de um vídeo com regras sobre o que fazer e o que não fazer numa entrevista de emprego. Também analisaram currículos e trabalharam possíveis perguntas que surgem usualmente neste tipo de entrevista. Assim, o aluno, perante esta actividade de interacção oral, deveria utilizar várias estratégias comunicativas, como repetir o discurso do colega para confirmar que há compreensão mútua (MCER, 2002: 33); adequar o seu discurso ao contexto, que neste caso era o formal; saber ouvir os colegas e respeitar as suas intervenções, para a construção cooperativa do discurso.

Pode dizer-se que esta foi uma actividade bem sucedida, pois os alunos respeitaram as intervenções dos colegas, conseguiram interagir oralmente e participaram nos diálogos com bastante motivação, adequando correctamente o seu discurso ao contexto apresentado, salvo algumas excepções, pois houve alguns alunos que por vezes misturavam o uso do *tú* e do *usted*. Os alunos foram igualmente avaliados a partir da grelha de avaliação que se encontra no anexo 1 e que está dividida em cinco categorias, para ser mais fácil ao professor preenchê-la enquanto assiste às simulações: “más de cuatro o cinco categorías comienzan a provocar una sobrecarga cognitiva” (MCER, 2002: 193).

### **1.3. Actividade 3 – Diálogos numa loja de roupa**

Os diálogos são uma actividade interessante para implementar a alunos de iniciação, porque permitem trabalhar problemas simples da vida real, como uma ida a uma loja. Para ensinar A roupa, decidi implementar a simulação de

um diálogo numa loja de roupa. Esta actividade foi posta em prática em várias turmas de 10º ano, todas de iniciação, durante o segundo período. Os alunos trabalhariam em pares ou grupos de três, conforme o número de elementos na turma e cada aluno receberia um cartão com as informações necessárias para desenvolver o seu diálogo com o(s) colega(s).

ALUMNO A (Cliente/a)	ALUMNO B (Dependiente/a)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Empiezas el diálogo</u> saludando.</li> <li>- Buscas una bufanda para regalar a tu hermana.</li> <li>- Buscas una bufanda marrón.</li> <li>- Preguntas el precio de la bufanda de lana.</li> <li>- Compras la bufanda de lana y pides que te la envuelvan.</li> <li>- Agradeces y te despides.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saludas y ofreces ayuda.</li> <li>- Preguntas el color de la bufanda.</li> <li>- Enseñas dos bufandas: una de lana y otra de algodón.</li> <li>- Dices el precio de la bufanda de lana. (25 euros.)</li> <li>- Agradeces y te despides.</li> </ul>

Figura 4 – Cartões utilizados num dos diálogos

Segundo Carlos Barroso: “el hecho de darles unos ‘roles’ a cada estudiante hace que además tengan en cuenta el contexto social en el que tendrán que utilizar la lengua y provocará que, inmediatamente, tengan que hacer elecciones como ‘hablar o no de usted’” (Barroso, 2000: 178). Contudo, as informações apresentadas nos cartões da figura anterior podiam ser complementadas pelo aluno, conforme a sua vontade ou necessidade, evitando que se quebrasse a espontaneidade própria da adolescência (Harris, 2003: 233).

Perante esta actividade, previ que seria importante avaliar todos os alunos, pois desse modo todos sabiam que tinham de preparar atentamente os seus diálogos e apresentá-los posteriormente à turma. Aquilo que se pretendia era que os alunos construíssem oralmente um diálogo, participando, escutando e respeitando os colegas; interactuassem, perguntando, dizendo e comentado os preços das roupas; utilizassem vocabulário específico à situação apresentada; e comentassem as roupas. Deveriam também adequar o seu discurso ao contexto apresentado, que neste caso poderia ser formal ou

informal, sendo que era necessário manter uma coerência ao longo de todo o discurso, isto é, manter sempre o tom formal ou o informal.

Ora, a turma de 10º ano com quem trabalhei no ano de estágio participou activamente, pois os alunos de uma forma geral desenvolveram os diálogos com interesse, visto que se tratava de um tema do seu interesse (uma ida a uma loja de roupa). Os alunos foram sendo avaliados no lugar, enquanto simulavam os diálogos, tendo eu preenchido uma grelha de avaliação, semelhante à apresentada na actividade anterior (anexo 1). Houve por isso algum ruído na sala de aula pois, ao estar a avaliar grupo por grupo, não podia dar atenção a todos os alunos. Daí a importância do portefólio oral (Escobar, s. d.b: 21) e da presença dos gravadores (Escobar, s. d.b: 21), que não existiu nesta actividade, mas será comentada mais adiante. Entretanto, na grelha de avaliação, pude registar alguns erros linguísticos dos alunos; por exemplo, erros sintácticos, “yo talla”, “lo precio”, e erros lexicais, “laña”. Também se verificou que os alunos por vezes recorriam à sua língua materna para dar continuidade ao discurso e não quebrar a sua espontaneidade. Isto foi uma estratégia comunicativa que os alunos utilizaram espontaneamente, ou seja, adaptaram palavras e expressões da sua língua para a língua meta, nomeadamente, com as palavras “até”, “posso”.

#### **1.4. Actividade 4 – Reunião de condomínio**

No terceiro período, propus uma actividade ao 11º ano, de nível II, que se preparava para o Exame Nacional de Espanhol. Já conhecia bem a turma e sabia que se tratava de um grupo pequeno, de 16 alunos, muito motivado e encantado pela língua espanhola, estudando-a sete horas semanais, o que conferia aos alunos um bom nível da língua. Ora, tendo em conta o MCER, que afirma que “el progreso en la enseñanza de lenguas se evidencia con mayor claridad en la capacidad que tiene el alumno de [...] poner en práctica estrategias de comunicación” (MCER, 2002: 61), e dadas as características

desta turma, pensei mais uma vez em criar uma actividade interactiva, em que os alunos pudessem ser os protagonistas directos.

O objectivo era que os alunos construíssem oralmente um diálogo, participando, escutando e respeitando os colegas. Deviam igualmente adequar o seu discurso ao contexto apresentado, que neste caso seria o formal. Tinham também que expressar oralmente a sua opinião, mostrar acordo e desacordo e probabilidade, sendo que deveriam utilizar as estruturas próprias para o efeito (*Estoy de acuerdo; creo que...*). Durante a actividade, seriam levados a expressão 'condição' e, assim, teriam de utilizar correctamente as orações condicionais de segundo tipo. Era esperado que os alunos utilizassem várias estratégias comunicativas como a repetição, os circunlóquios e a reformulação, visto que as foram adquirindo ao longo do ano lectivo, no desenvolvimento de outras actividades.

Começou-se por sugerir aos alunos para simularem em grande grupo uma reunião de condomínio, aproveitando-se o reduzido número de elementos da turma e sublinhando-se as suas reais competências comunicativas. Em primeiro lugar, projectou-se, em PWP, o esquema do edifício com os respectivos vizinhos, para que todos tivessem a noção da globalidade das personagens e propôs-se a cada aluno encarnar um desses personagens, a partir das informações que encontrariam nos cartões distribuídos.

**Emilia García:** Es la comerciante de la tienda nº1 (una frutería). Teme que una tienda de comercio justo pueda dañar su negocio, pero tampoco conoce muy bien el concepto "comercio justo".

**Rosa Campos:** Es la persona que pretende crear una tienda de comercio justo en el edificio (tienda nº2). Intenta también explicar el concepto "comercio justo"; presentando, por ejemplo, los diferentes productos que ofrece este tipo de comercio.

Figura 5 – Cartões utilizados na reunião de condomínio

Esta actividade trata-se de uma conversa, na qual os alunos, depois de discutirem as suas ideias dos colegas, teriam que chegar a um consenso final, decidindo se se abria ou não uma loja de comércio justo no respectivo condomínio. O objectivo era que os alunos construíssem a sua opinião num diálogo que lhes suscitasse interesse, para se sentirem implicados no processo de ensino-aprendizagem. Isto porque os alunos desenvolvem melhor as suas competências comunicativas quando se lhes apresentam actividades significativas (Escobar, s. d.a: 27), adequadas ao seu nível de maturidade cognitiva e linguística. Além disso, o tema foi trabalhado durante toda a unidade didáctica em que se insere a presente actividade, dando aos alunos muitos conhecimentos e argumentos para abordá-lo e opinar sobre ele.

No desenrolar da actividade, servi de moderadora deste diálogo entre os alunos e previ inicialmente que deveria preencher em simultâneo uma grelha de avaliação, para comprovar as aprendizagens e a interacção oral dos alunos. Contudo, a execução desta actividade não me permitiu realizar essa segunda parte, pois revelou-se impossível controlar as intervenções dos alunos e orientá-los e, ainda, estar atenta e registar as suas intervenções de forma a serem avaliadas. Assim, decidi, na altura, deixar de parte a grelha de avaliação e tentei preenchê-la num momento posterior.

Aquilo que pude registar foi que houve a monopolização do diálogo por parte de alguns elementos da turma, por exemplo, por parte da aluna Isabel, como se pode confirmar no anexo 3. Esta aluna, contudo, conseguiu entrar em várias conversas com os colegas e mostrou-se muito participativa, conseguindo simultaneamente respeitar e ouvir as intervenções dos colegas, respondendo-lhes às suas perguntas ou comentando as suas opiniões. Houve alunos que não conseguiram adequar o seu discurso ao contexto apresentado, utilizando o tom informal, ou misturando o tom formal com o tom informal (confusão entre o *tú* e o *usted*), principalmente na conjugação de verbos. Isto aconteceu com as alunas, Rita e Sara (cf. Anexo 3). Houve também alunos que não conseguiram separar-se das informações que encontravam nos respectivos cartões e



apenas repetiram as palavras que aí liam. É o caso da aluna Maria (cf. Anexo 3). Ora, nestas situações não existe interacção oral, mas a mera resposta ao colega, a partir da leitura ou memorização das palavras encontradas nas informações do cartão. Em suma, esta actividade de interacção oral foi bem acolhida pelos alunos, pois interessou-lhes o tema (Anexo 4), permitiu-lhes participar activamente (na generalidade) e, ainda, conseguiram utilizar algumas estruturas linguísticas apresentadas na unidade, embora com alguns erros (assinalados nas observações com um asterisco). Notou-se, contudo, que é mais difícil para alguns alunos trabalhar a interacção oral num grupo tão grande, pois pela sua personalidade acabam por não ter oportunidade de participar com tanta frequência.

Enfim, a tarefa anterior não foi tão bem sucedida como o previsto, pois não consegui registar todas as prestações dos alunos e os seus erros. Esta foi uma lacuna que quis corrigir em unidades posteriores. Para isso, recorri ao artigo de Cristina Escobar sobre a avaliação da interacção oral (Escobar, s. d.b), onde se sugere pôr em prática o portefólio oral, que desenvolvi e adaptei na unidade que apresento em continuação.

### **1.5. Actividade 5 – Reportagem**

Na unidade “Hay noticias nuevas...”, dedicada mais uma vez ao 11º ano de nível II, focado na actividade anterior, desenvolvi uma actividade de interacção oral, onde pus em prática o portefólio oral, anunciado por Cristina Escobar (s. d.b), tendo em conta os alunos com quem ia trabalhar.

Desenhei, então, uma actividade que consistia na simulação de uma reportagem e foi desenvolvida em grupos de quatro. O grupo organizou um trabalho prévio e em conjunto. Primeiro, leu o fragmento de uma notícia sobre o tema que ia desenvolver, sendo que essa foi mais uma oportunidade dada aos alunos para contactarem com documentos autênticos. Em seguida, cada grupo

preencheu um esquema que o ajudaria a estruturar a sua reportagem. Ora, um esquema semelhante já tinha sido abordado durante a unidade, de forma a facilitar o desenvolvimento desta tarefa. Finalmente, o grupo deveria preparar a sua reportagem, sabendo que ia apresentá-la à turma. Em suma, estes três passos estavam bem detalhados numa ficha de trabalho entregue aos alunos (anexo 5). Neste mesmo documento, explicava-se inicialmente que em cada grupo haveria um jornalista e três convidados para falar sobre o tema escolhido. Assim, o aluno que tivesse o papel de jornalista deveria preparar algumas perguntas e organizar a estrutura da reportagem e os convidados deveriam preparar o seu discurso tendo em conta o tema, as suas preocupações e as suas experiências. Ora, para isso, era também necessário que cada aluno consultasse as informações que encontrava no seu cartão (consultar igualmente o anexo 5), de forma a encarnar a sua personagem.

Os grupos prepararam-se muito bem e até pediram mais tempo para a preparação das suas simulações, pois sabiam que tinham de apresentar o seu trabalho à turma e, além disso, sabiam que a actividade ia ser gravada. Os alunos, entenderam o meu propósito de gravar as apresentações, depois de uma breve explicação e aceitaram cumprir com afinco a actividade. Assim, apresentaram os seus trabalhos, que foram registados em vídeo.

O objectivo era que os alunos participassem oralmente na construção de uma reportagem, escutando e respeitando os colegas do seu grupo. Deviam igualmente adequar o seu discurso ao contexto apresentado, que neste caso seria o formal. Esperava-se também que os alunos utilizassem vocabulário variado e relacionado com a actualidade (dado que lhes foram apresentadas várias notícias e reportagens durante a unidade) e que adequassem a sua linguagem ao tom informativo; que utilizassem igualmente alguns conectores para fazer fluir as suas frases e organizar o seu discurso, aproveitando alguns dos conectores para sublinhar as intervenções dos colegas (como por exemplo, *sin embargo*, *pero*, *además...*). Propunha-se também que os alunos recorressem sempre à língua meta, que se auto ou hetero-corrigissem e que

utilizassem várias estratégias comunicativas como a repetição, os circunlóquios, as *'muletillas'* e a reformulação, visto que já as dominavam devido ao desenvolvimento de actividades anteriores.

Como podemos ver no anexo 6, há uma grelha de avaliação que apresenta a apreciação de um dos grupos que realizou esta actividade. Verifica-se que houve duas alunas que conseguiram melhor interactuar com o grupo. No entanto, as alunas Sofia e a Rita (anexo 6) apresentaram um discurso mais simples, procurando basicamente responder que que lhes era perguntado. A aluna Alexandra (anexo 6) adequou muito bem o tom da sua mensagem e mostrou bastante fluência no seu discurso, trazendo informação nova à reportagem e construindo a sua mensagem em conjunto com a aluna Sara, que era a entrevistadora. Verifica-se ainda alguns erros linguísticos (anotados com asterisco), próprios à situação (interacção oral) e ao nível das alunas.

Em seguida, transcrevo alguns excertos de diálogos de outros grupos, que realizaram esta mesma actividade. O primeiro excerto corresponde a um grupo que falou sobre a obesidade infantil e o segundo e terceiro excerto correspondem a um outro grupo que falou sobre o desemprego.

#### **Excerto 1:**

Pedro – *...la calidad de los vegetales podría ser un poquito mejor.*

Isabel – *Entonces, la calidad de la comida podría ser mejor en el comedor.*

Pedro – *Podría ser mejor.* (Abana a cabeça.)

Isabel – *¿Es por eso que no comes en el comedor?* (Vira-se para o Carlos.)

Carlos – *Me gusta más la cafetería...*

### **Excerto 2:**

Catarina – *Buenos días. Bien-venidos a la... al reportaje.*

### **Excerto 3:**

Catarina – *¿Y las ofertas?*

Maria – *Pues...he tenido, pero no acepto empleo por menos de setenta euros...*

Cristina – *Setecientos.* (Em voz baixa, corrigindo a Maria.)

Maria – *Setecientos, porque en el paro recibo sesenta euros... seiscientos.*

No excerto 1, podemos ver que os alunos vão construindo o diálogo em cooperação. Trata-se de um grupo constituído por três elementos. A aluna Isabel recorre a mecanismos não linguísticos quando se dirige ao pretendido interlocutor, virando-se para o aluno Carlos, quando pretende mudar precisamente de interlocutor, isto é, esta aluna estava a desenvolver o diálogo com o aluno Pedro e, de repente, quis mudar de interlocutor, virando-se para o aluno Carlos. Este entendeu a sua estratégia comunicativa e respondeu à sua pergunta. No excerto 2, podemos verificar que a aluna Catarina se auto-corrigiu. Verifica que a palavra *reportaje* é do género masculino e corrige o artigo (*a la* → *al*). Finalmente, no excerto 3, vemos que as alunas Catarina e Maria constroem o seu discurso em cooperação. Aliás, a aluna Maria introduz uma ‘*muletilla*’, a palavra *pues*, que lhe permite pensar naquilo que vai dizer a seguir. Além disso, a aluna Cristina hetero-corrigiu a sua colega Maria, quando esta dizia *setenta*. Estava a falar de um salário e a aluna Cristina considerou que era importante corrigir esse valor para o valor real, *setecientos*, senão o discurso ficava mais irreal.

Esta actividade foi alvo de dois tipos de avaliação. Por um lado, aproveitei os vídeos para analisar as prestações de cada aluno, preenchendo,

num momento posterior à aula, uma grelha de avaliação (anexo 6), sobre a qual já foram tecidos alguns comentários previamente neste subcapítulo. Este foi um excelente momento de avaliação, pois tive a oportunidade de verificar calmamente as conversas dos alunos, podendo igualmente repetir as suas intervenções sempre que necessitava. Ora, este factor torna ainda mais rigoroso o processo de avaliação. Por outro lado, os alunos tiveram a oportunidade de se autoavaliarem em dois momentos diferentes. Primeiro, preencheram uma grelha de autoavaliação antes da visualização dos seus vídeos, reflectindo sobre as suas prestações sem o apoio desse documento. Podemos ver um exemplo dessa reflexão no anexo 7. Depois, preencheram uma nova grelha de autoavaliação após a visualização dos mesmos vídeos (anexo 8), fazendo uma segunda reflexão. O que se pretendia primordialmente com estes dois momentos de autoavaliação era que os alunos desenvolvessem as suas competências a partir da análise das suas produções. Na realidade, a autoavaliação “aumenta la capacidad del alumno para ser responsable de su propio aprendizaje” (Fernández, 2003: 198). Neste sentido, as duas grelhas de autoavaliação propostas no desenrolar desta actividade são bastante semelhantes para se poder comparar a evolução dos alunos, quando estes analisam as suas performances.

Tendo em conta que as grelhas inseridas no anexo 7 e 8 são do mesmo aluno, podemos verificar que numa segunda análise há uma maior consciência das competências adquiridas. Enquanto na primeira grelha (antes da análise do vídeo) podemos ver que o aluno se avalia em quase todos os tópicos com “Soy totalmente capaz”; já na segunda grelha (após a análise do vídeo) o aluno reconsidera muitos dos tópicos e altera-os para “Con dificultad”. O mesmo acontece nas observações, visto que na primeira grelha o aluno não é capaz de desenvolver muito os seus comentários, mas na segunda grelha ele refere com mais facilidade os seus erros, as situações a melhorar ou a recordar e as informações novas que aprendeu. Podemos, então, ver no anexo 7 que, nas observações, o aluno apenas detecta um erro linguístico, “\*a procura → buscando, e verifica que descobre apenas uma nova informação: o INEM,

(Instituto Nacional de Empleo). Já num momento posterior (Anexo 8), o aluno verifica que deve falar com mais clareza para que os seus interlocutores o entendam melhor e deve colaborar mais cooperativamente para a construção do discurso. Verifica igualmente outros erros linguísticos e revela que aprende novas coisas como o salário mínimo em Espanha.

Ora, embora o aluno tenha verificado mais falhas na sua segunda análise, o objectivo não é desmoralizá-lo; bem pelo contrário, o que se pretende é que o aluno ganhe consciência das suas aprendizagens e se sinta capaz de dominar o seu discurso, procurando encontrar solução para os seus problemas comunicativos de forma cooperativa, ou seja, desenvolvendo um trabalho de comunicação com os colegas e auto e hetero-corrigindo-se.

Se trata, pues, de que las clases en que la lengua oral es objeto de aprendizaje sirvan a todos los alumnos y alumnas para pensar y para practicar estrategias comunicativas y recursos lingüísticos que les ayuden a controlar lo que dicen y cómo lo dicen y también para generar una actitud de escucha progresivamente más activa y cooperativa (Vilà, 2005: 35).

Relativamente ao “portefólio oral” de Cristina Escobar (Escobar, s. d.b) fiz algumas alterações e tentei adaptá-lo. A autora sugeria um trabalho de pares (Escobar, s. d.a: 26), em que cada par deveria gravar as suas conversas, registando-se apenas a voz. Ora, como se tratava de uma unidade assistida decidi adaptar as sugestões da autora, uma vez que era importante mostrar resultados aos supervisores, caso contrário, a aula seria muito centrada no professor a percorrer mesa a mesa, sem que os supervisores ouvissem as suas intervenções e as dos alunos. Assim, em vez de um trabalho de pares propôs-se um trabalho de grupo, que devia ser apresentado à turma, mantendo-se o factor motivação que esta situação provoca.

Optei também pelo vídeo em vez da gravação de voz, uma vez que considero que a imagem pode trazer informações válidas aos alunos, por

exemplo, os mecanismos não linguísticos. Como vemos no anexo 8, o aluno apercebe-se que tem de falar com mais clareza e esta afirmação também está ligada ao aspecto visual, no que diz respeito à gesticulação ou à expressão visual. Em contacto com a imagem, o aluno vê a sua prestação no seu conjunto, podendo melhorar inúmeros aspectos depois de uma atenta reflexão.



Figura 6 – Alunas a simularem uma reportagem sobre o desemprego

Nesta imagem, podemos ver duas alunas a simularem uma reportagem. Fazem parte de um grupo de quatro elementos, mas organizaram deste modo a sua apresentação: a aluna da direita é a entrevistadora e mantém-se sempre no seu lugar e a aluna da esquerda é uma das convidadas que troca de lugar com outro colega quando terminar a sua intervenção. Podemos ver na imagem, os gestos utilizados pelas alunas e a sua expressão facial, isto é, alguns mecanismos não linguísticos, que correspondem a uma estratégia comunicativa importante nas actividades de interacção oral. Acima de tudo, revela-se divertido para os alunos verem-se no ecrã; funciona como outro factor de motivação. No geral, foi isso que verifiquei e o mesmo pode comprovar-se, por exemplo, no anexo 9, quando a aluna diz que gostou da experiência de ser filmada, visto que é uma actividade original e que permite uma análise posterior dos “erros”.

Com efeito, concluo que esta actividade foi muito positiva, pois os alunos sentiram-se confortáveis a desenvolver esta experiência e fizeram muitas aprendizagens novas. Apenas devo apontar como aspecto menos positivo a

qualidade das gravações, pois a sala apresentava uma fraca acústica e, ao projectar os vídeos na tela, os alunos demonstraram alguma dificuldade em perceber certas palavras ou frases. Para colmatar este problema, enviei os vídeos por e-mail aos respectivos grupos e assim os alunos puderam analisar o seu trabalho num computador individual, para posterior preenchimento das grelhas de autoavaliação (anexo 8). Quero referir ainda que as reflexões dos alunos foram incluídas no portefólio que estavam a desenvolver desde o início do ano com a professora orientadora, sendo que esse portefólio agrupava essencialmente trabalhos escritos.

Os alunos, de facto, não desenvolveram um portefólio oral, nem tiveram a oportunidade de redigir uma carta de apresentação sobre a sua actividade gravada, como sugere Cristina Escobar (s. d.b: 23). Ora, poderiam ter aproveitado os tópicos que se encontram no anexo 8, no exercício de autoavaliação, para comentarem por escrito, numa reflexão mais profunda, as suas aprendizagens e aquilo que deveriam melhorar, procurando estratégias e soluções para o fazer. Isto não aconteceu essencialmente por falta de tempo e também pela novidade que todos estes ensinamentos representavam para mim. Na verdade, quando se desenvolveu esta actividade estávamos quase a terminar o terceiro período e os alunos precisavam de se preparar para o Exame Nacional; além de que eu também estava limitada no tempo pelas aulas de regência e, assim, não consegui ir mais além neste projecto. Contudo, considero que o portefólio oral é um trabalho a explorar e a aprofundar nos próximos anos lectivos, pois fiquei muito satisfeita com o *feedback* que recebi dos alunos, só pela breve abordagem que realizei com eles na reflexão desta actividade de interacção oral. Ora, este trabalho tem de ser desenvolvido ao longo de todo um ano lectivo, para que os alunos tenham oportunidade de evoluir no tempo e, a partir do desenvolvimento de várias actividades de interacção oral e das respectivas reflexões, consigam eles próprios verificar essa evolução. O que se pretende é que os alunos consigam chegar à mesma conclusão que chegou uma aluna de Inglês como língua estrangeira, citada por Cristina Escobar e Luci Nussbaum (2002): “Me he puesto un bien porque creo



que al no entender todo lo que explica la profesora pienso que no sé inglés,  
pero en cambio miro los trabajos que he hecho y pienso todo lo contrario”  
(Escobar e Nussbaum, 2002: 49).

## **Conclusão**

Gostaria de concluir este relatório dizendo que aprendi muito ao longo deste ano lectivo, tendo-me especialmente debruçado com afinco a uma das actividades comunicativas da língua que mais me fascina: a interacção oral. Foi um ano de muitas aprendizagens, inclusivamente, enquanto redigi este trabalho. Aliás, sei que este é um ponto de partida para eu desenvolver um trabalho rigoroso e profícuo junto com os alunos, pois acredito que as actividades de interacção oral constituem um processo privilegiado para a aprendizagem de uma língua estrangeira e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de competências comunicativas, sendo este o objectivo final.

Este trabalho contribuiu para que toda a informação que recebi durante este percurso ficasse bastante mais clara e já imagino como irei pôr em prática diversas actividades de interacção oral nos próximos anos lectivos. Ora, não terei receio de fazer com que este tipo de actividades ocupe o seu lugar de destaque na sala de aula, não esquecendo como é evidente outras actividades igualmente válidas.

Quanto à avaliação, que teve bastante peso neste relatório, é necessário distinguir certos aspectos. O portefólio oral, apresentado por Cristina Escobar, sugere uma auto-avaliação e até uma co-avaliação por parte do aluno, visto que nesta análise se prevê certos aspectos interactivos como: “la gestión conjunta de la conversación, la escucha atenta o los procedimientos de reparación de las averías en la comprensión y la expresión, que, como se ha visto, no dependen de la actividad individual, sino del grado de cooperación entre las personas” (Escobar e Naussbaum, 2002: 46). Esta análise não pode ser feita só pelo professor. Aliás, uma avaliação centrada apenas na análise do professor é uma avaliação mais pobre, pois, ao reflectir, o aluno não só entende para si próprio a evolução das suas aprendizagens e os seus problemas comunicativos, como pode comunicar ao professor as suas observações, tornando-se mais responsável pelo processo de ensino-aprendizagem e tornando o processo de avaliação mais rigoroso.

Já as grelhas de avaliação da interacção oral, a preencher pelo professor, devem ter em conta os graus de cooperação entre os alunos e a forma como o discurso vai sendo construído, para além dos aspectos linguísticos que costumam ser contemplados. Há, assim, critérios que não se podem avaliar individualmente, daí a importância da cooperação neste tipo de actividade, que como vimos traz não só muitas vantagens comunicativas, mas também ensina o aluno a viver com os outros e a saber-estar; enfim, educa-o para ser mais responsável e um melhor cidadão.

## Referências bibliográficas

BARROSO, C. L. G. (2000). “El desarrollo de la interacción oral mediante las estrategias de comunicación. (Algunas propuestas para trabajar la fluidez oral en clase dentro del español con fines específicos.)”. ASELE – Actas XI. Centro Virtual Cervantes, pp. 175-180. Edição Internet – [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0175.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0175.pdf) (consultado a 2 de Março de 2011).

ESCOBAR, C. (s. d.a). “Interacción oral y aprendizaje de lenguas extranjeras”, em *Mosaico*, nº 8. Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, pp.23-30. Edição Internet – [www.educacion.es/sqci/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico8/mos8e.pdf](http://www.educacion.es/sqci/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico8/mos8e.pdf) (consultado a 10 de Março de 2011).

ESCOBAR, C. (s. d.b). “La evaluación de la interacción oral”, em *Mosaico*, nº 10. Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, pp.18-25. Edição Internet – <http://www.educacion.es/sqci/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico10/mos10c.pdf> (consultado a 10 de Março de 2011).

ESCOBAR, C. e NUSSBAUM, L. (2002). “¿Es posible evaluar la interacción oral en el aula?”, em MIQUEL, L. e SANS, N. (coord.). *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Cuadernos del tiempo libre, pp. 37-52.

FERNÁNDEZ, S. (coord.). (2001). *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação (10º ano)*. Formação Específica, Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

FERNÁNDEZ, S. (2003). “Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia – Desarrollo por tareas.” Serie *Recursos*, Vol. 5. Madrid: Edinumen.

GAVE (2008a). *Grelha de Avaliação da Expressão Oral no Ensino Secundário*. Língua estrangeira, Nível iniciação, 11º ano (2 anos de aprendizagem). Edição Internet – [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=10&fileName=Nivel\\_Iniciacao\\_Alemao\\_Espanhol\\_11ano\\_bi.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=10&fileName=Nivel_Iniciacao_Alemao_Espanhol_11ano_bi.pdf) (consultado a 22 de Março de 2011).

GAVE (2008b). *Grelha de Avaliação da Expressão Oral no Ensino Secundário*. Língua estrangeira, Nível iniciação, 12º ano (3 anos de aprendizagem). Edição Internet – [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=10&fileName=Nivel\\_Iniciacao\\_Alemao\\_Espanhol\\_12ano\\_t\\_r.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=10&fileName=Nivel_Iniciacao_Alemao_Espanhol_12ano_t_r.pdf) (consultado a 22 de Março de 2011).

HARRIS, M. (2003). "Speaking for yourself. Speaking skills in EEOOII", em *Actas del segundo congreso de Escuelas Oficiales de Idiomas*. Consejería de Educación de Madrid, pp. 233-245.

CONSEJO DE EUROPA, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER). Madrid: MECD-Anaya, 2001. Edição digital e tradução a cargo do Instituto Cervantes:  
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm>.

MARTÍNEZ, M. S. (s.d.). *La interacción oral en la clase de ELE: algunas pistas para practicar el español oral de forma sistemática, progresiva y evaluable*. *Inventario de ideas*, pp. 1-15. Edição Internet – [http://www.encuentro-practico.com/pdf08/interaccion\\_oral.pdf](http://www.encuentro-practico.com/pdf08/interaccion_oral.pdf) (consultado a 2 de Março de 2011).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1997). *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol*. Programa e Organização Curricular, Ensino Básico, 3º ciclo. Imprensa Nacional, Casa da Moeda.

SÁNCHEZ-REYES, M<sup>a</sup>. S. P. e DURÁN, R. M. (2004). "La comunicación oral en una lengua extranjera tras el Marco Común Europeo de Referencia", em MOZO, C. M. (dir.). *Habilidades Comunicativas en las lenguas extranjeras*. Colección Aulas de Verano, Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 27-50.

PINTO, M. da G. C. (2009). "The Orient-Express or Inter-Rail: A brief metaphorical look at foreign language learning as part of a general learning process", em DUARTE, I. M. et al. (org.). *A linguagem ao vivo*. Porto: Cadernos de Apoio Pedagógico da FLUP, pp. 211-229.

RODRÍGUEZ, A. (2007). "La interacción oral en español. Un enfoque intercultural". FIAPE. II Congreso internacional: *Una lengua, muchas culturas*. Granada, pp. 1-11. Edição Internet –  
<http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2007/FIAPEII/TallerAntonioRodriguezInteraccinoral.pdf> (consultado a 13 de Março de 2011).

VILÀ, M. (2005). "Hablar para aprender a hablar mejor: el equilibrio entre el uso de la lengua y la reflexión", em VVAA. *Hablar en clase – Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Serie Claves para la Innovación Educativa, nº31. Barcelona: GRAO, pp. 29-36.

# Anexos

Anexo 1 – Grelha de Avaliação (1ª versão)

**FICHA DE EVALUACIÓN – ENTREVISTA DE TRABAJO**

Clase:..... Fecha: .....

Clase	Nº/ Nombre	1			2				3			4				5				Observaciones	Total 20
		2	1	0	5	3	1	0	3	2	0	5	3	1	0	5	3	1	0		

1	2	3	4	5
2 = Interactúa con los compañeros y contribuye a la <i>fluidez*</i> del diálogo. 1 = A veces no consigue interactuar con los compañeros para la <i>fluidez*</i> del diálogo.	5 = Su discurso es simple, claro y presenta pocas incorrecciones gramaticales. 3 = Su discurso es simple, más o menos claro y presenta algunas incorrecciones gramaticales. 1 = Su discurso se entiende con alguna dificultad y presenta varios errores gramaticales.	3 = Produce frases cortas, con pausas y algunas reformulaciones. 2 = Produce frases muy cortas y sueltas, con muchas pausas.	5 = Adecua el tono al tema presentado. Utiliza algunos conectores. 3 = Adecua el tono al tema presentado con uno o dos errores. Utiliza sólo un conector. 1 = No adecua el tono al tema presentado. Utiliza sólo un conector.	5 = Utiliza vocabulario y expresiones variadas. 3 = Utiliza vocabulario variado. 1 = Utiliza vocabulario simple.

\* in Marco Común Europeo de Referencia.

## Anexo 2 – Grelha de Avaliação (2ª versão)

### **FICHA DE EVALUACIÓN – JUEGO DE ROLES (Reunión de condominio)**

Clase:..... Fecha: .....

Clase	Nº/ Nombre	1			2				3			4				5				Observaciones	Total 20
		2	1	0	5	3	1	0	3	2	0	5	3	1	0	5	3	1	0		

1 (Interacción)	2 (Corrección)	3 (Fluidez)	4 (Coherencia)	5 (Alcance)
2 = Consigue iniciar/ mantener/ terminar una conversación sencilla y es capaz de repetir parte de un discurso para confirmar comprensión mutua. 1 = Consigue contestar a preguntas y responder a afirmaciones sencillas.	5 = Utiliza estructuras de uso habitual con razonable corrección. 3 = Utiliza estructuras de uso habitual con alguna corrección. 1 = Utiliza correctamente estructuras sencillas, pero todavía comete errores básicos.	3 = Habla de forma comprensible, con pausas y algunas reformulaciones. 2 = Produce frases muy cortas, con muchas pausas y reformulaciones.	5 = Adecua el tono al tema presentado. Utiliza conectores para relacionar ideas. 3 = Adecua el tono al tema presentado, pero sólo utiliza conectores sencillos. 1 = No siempre adecua el tono al tema presentado y sólo utiliza conectores sencillos (y, pero, porque).	5 = Utiliza vocabulario y expresiones variadas y adecuadas, aunque con algunos circunloquios. 3 = Utiliza vocabulario y expresiones variadas y adecuadas, aunque con bastantes circunloquios. 1 = Utiliza vocabulario simple y oraciones básicas.

Adaptado de Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, pág. 32-33.



### Anexo 3 – Grelha de avaliação preenchida (2ª versão)

#### FICHA DE EVALUACIÓN – JUEGO DE ROLES (Reunión de condominio)


Clase: 11º H Fecha: 01 de abril de 2011

Clase	Nº/ Nombre	1			2			3			4			5			Observaciones	Total 20			
		2	1	0	5	3	1	0	3	2	0	5	3	1	0	5			3	1	0
	10. Isabel	X			X				X			X				X				- Monopolizó un poco el diálogo, pero respeto a los compañeros - * BR. condicional	18
	11. Joana		X			X			X				X				X			- Contaba a que juntas sencillas - Algunos errores léxicos.	11
	12. Maria		X			X				X			X				X			- dejó bastante de la tarjeta. - Algunos errores léxicos	10
	13. Pedro		X			X				X			X				X			- Utiliza oraciones básicas - Repite parte de lo que dicen	14
	14. Rita			X			X			X				X			X			- Regla "tú" / "usted" - Usa términos aproximados	11
	15. Sara			X			X			X				X			X			- * Yo concuerdo - Regla "tú" / "usted"	11
	16. Sara		X				X			X			X				X			BR. condicionales * Si tuviera @ presente	16

1 (Interacción)	2 (Corrección)	3 (Fluidez)	4 (Coherencia)	5 (Alcance)
2 = Consigue iniciar/ mantener/ terminar una conversación sencilla y es capaz de repetir parte de un discurso para confirmar comprensión mutua. 1 = Consigue contestar a preguntas y responder a afirmaciones sencillas.	5 = Utiliza estructuras de uso habitual con razonable corrección. 3 = Utiliza estructuras de uso habitual con alguna corrección. 1 = Utiliza correctamente estructuras sencillas, pero todavía comete errores básicos.	3 = Habla de forma comprensible, con pausas y algunas reformulaciones. 2 = Produce frases muy cortas, con muchas pausas y reformulaciones.	5 = Adecua el tono al tema presentado. Utiliza conectores para relacionar ideas. 3 = Adecua el tono al tema presentado, pero sólo utiliza conectores sencillos. 1 = No siempre adecua el tono al tema presentado y sólo utiliza conectores sencillos (y, pero, porque).	5 = Utiliza vocabulario y expresiones variadas y adecuadas, aunque con algunos circunloquios. 3 = Utiliza vocabulario y expresiones variadas y adecuadas, aunque con bastantes circunloquios. 1 = Utiliza vocabulario simple y oraciones básicas.

Adaptado de Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, pág. 32-33.


## Anexo 4 – Ficha de autoavaliação da Unidade “Solidaridad”



Escola Secundária  
D. Afonso Henriques  
Vila das Aves

Curso Lectivo 2010/ 2011




**Ficha de Autoevaluación**



Nombre del alumno: Isabel Torres

Clase: 10ºH Número: 10 Fecha: 1/4/2011

1. Rellena la tabla con una X, analizando tus aprendizajes.

Soy capaz de...			
...indicar algunas diferencias entre el comercio tradicional y el comercio justo y explicar brevemente el concepto “comprador responsable”.	X		
...expresar oralmente mi opinión, mostrando acuerdo/ desacuerdo.	X		
...reconocer algunos recursos estilísticos.		X	
... adecuar mi discurso oral a diferentes contextos.	X		
... utilizar oraciones condicionales de 2º tipo.		X	
... escribir una noticia.	X		
<b>Mis actitudes:</b>			
Soy asiduo y puntual.		X	
Respeto las reglas de la clase.	X		
Escucho y respeto a los compañeros y al profesor.	X		
Participo en las tareas de la clase con interés y motivación.	X		
Expreso opiniones pertinentes.	X		
Respeto las diferencias y los derechos humanos.	X		
<b>Observaciones:</b> <u>fue interesante hablar de ese tema porque algunas personas aún no habían pensado en eso y es bueno que nos conciencializemos</u>			

Prof. Maria João Abreu

## Anexo 5 – Ficha de trabalho (Simulação de uma reportagem) e conjunto de cartões utilizado num dos grupos de trabalho

**Tarea:** Imagínate que vas a participar en un reportaje sobre el paro. En tu grupo habrá un periodista y tres invitados para hablar sobre el tema. El periodista debe preparar las preguntas y organizar el reportaje, apuntando los comentarios que quiere añadir. Los invitados deben preparar su discurso, teniendo en cuenta el tema, sus preocupaciones y sus experiencias. Cada personaje va a encontrar informaciones adicionales en una tarjeta.

TE DAMOS UNA AYUDA...

1. Lee en grupo el fragmento de la noticia siguiente.

### El paro en España seguirá aumentando en 2011, según la Comisión Europea

El mercado laboral español continuará "débil" en 2011, un año en el que la tasa de paro seguirá aumentando levemente hasta alcanzar el 20,2%, según un informe publicado hoy por la Comisión Europea (CE).

Efe - Bruselas - 21/01/2011

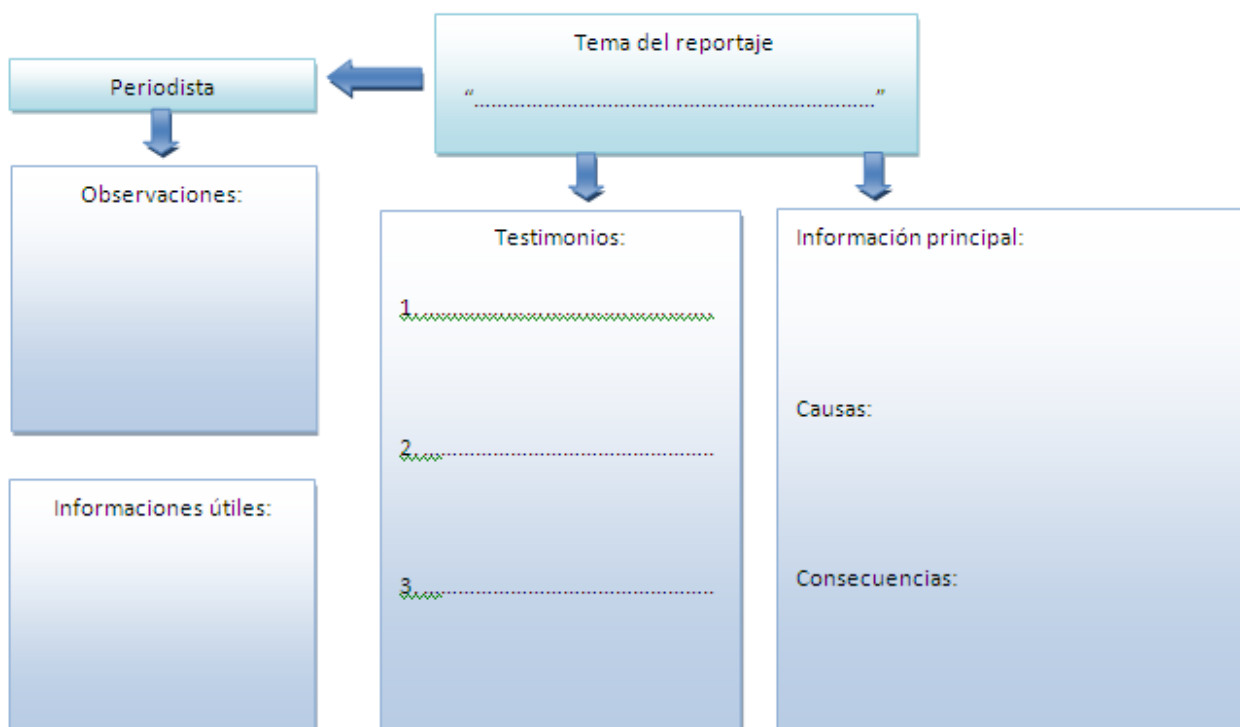
"Con un contexto económico desfavorable, el desempleo (en España) está destinado a seguir creciendo desde los elevados niveles actuales, si bien a un ritmo menor", asegura el documento. Así, la Comisión augura una tasa de paro del 20,1% en 2010 y del 20,2% en 2011, para comenzar a bajar en 2012 hasta el 19,2%.

El informe recuerda que España es el país miembro de la UE con el mayor número de trabajadores sin empleo -cerca de 4.750.000- y con la tasa de paro más alta.

[http://www.cinco dias.com/articulo/economia/paro-Espana-seguira-aumentando-2011-Comision-Europea/20110121cdscdseco\\_12/](http://www.cinco dias.com/articulo/economia/paro-Espana-seguira-aumentando-2011-Comision-Europea/20110121cdscdseco_12/)

(Consultado el 24 de abril de 2011)

2. Rellena en grupo el esquema, para organizar tu reportaje.



3. Prepara con tu grupo la versión final del reportaje, para presentarlo a continuación.



#### TARJETAS

##### **Periodista:**

- Quiere explicar las principales causas del paro.
- Presenta algunas cifras para alertar a la población.
- Añade informaciones útiles.
- Quiere subrayar los riesgos de la situación actual.

##### **Directora de una empresa de recursos humanos:**

- Se llama Carmen y tiene 38 años.
- Dice que hay varias profesiones bastante solicitadas, como la de albañil, empleada de hogar, camarero de barco, etc.
- Afirma que los desempleados inscritos en el INEM no siempre aceptan un trabajo pues quieren seguir cobrando el paro.

##### **Desempleado:**

- Se llama José y tiene 32 años.
- Lleva dos años buscando trabajo.
- No acepta un empleo por menos de 700 euros, pues gana 600 euros en paro.
- Tiene dos hijos.

##### **Jefe de una panadería:**

- Se llama Manolo y tiene 54 años.
- Busca a un funcionario para trabajar de las 06h00 de la mañana al mediodía.
- Lleva 6 meses buscando a un funcionario.
- Paga el salario mínimo nacional (641,56 euros).

## Anexo 6 – Grelha de avaliação preenchida (2ª versão)

### FICHA DE EVALUACIÓN – JUEGO DE ROLES (Reunión de condominio)

Clase: 11º H Fecha: 01 de abril de 2011

Clase	Nº/ Nombre	1			2			3			4			5			Observaciones	Total 20			
		2	1	0	5	3	1	0	3	2	0	5	3	1	0	5			3	1	0
	10. Isabel	X			X				X			X				X				- Monopolizó un poco el diálogo, pero respeto a los compañeros - * BR. condicional	18
	11. Joana	X			X				X			X				X				- Combate a preguntas sencillas - Algunos errores léxicos.	11
	12. Maria	X			X				X			X				X				- dejó bastante de la tarjeta. - Algunos errores léxicos	10
	13. Pedro	X			X				X			X				X				- Utiliza oraciones básicas - Repite parte de lo que dicen	14
	14. Rita	X			X				X			X				X				- Regla "tú"/"usted" - Usa términos aproximados	11
	15. Sara	X			X				X			X				X				- * Yo concuerdo - Regla "tú"/"usted"	11
	16. Sara	X			X				X			X				X				BR. condicionales * Si tuviera @ presente	16

1 (Interacción)	2 (Corrección)	3 (Fluidez)	4 (Coherencia)	5 (Alcance)
2 = Consigue iniciar/ mantener/ terminar una conversación sencilla y es capaz de repetir parte de un discurso para confirmar comprensión mutua. 1 = Consigue contestar a preguntas y responder a afirmaciones sencillas.	5 = Utiliza estructuras de uso habitual con razonable corrección. 3 = Utiliza estructuras de uso habitual con alguna corrección. 1 = Utiliza correctamente estructuras sencillas, pero todavía comete errores básicos.	3 = Habla de forma comprensible, con pausas y algunas reformulaciones. 2 = Produce frases muy cortas, con muchas pausas y reformulaciones.	5 = Adecua el tono al tema presentado. Utiliza conectores para relacionar ideas. 3 = Adecua el tono al tema presentado, pero sólo utiliza conectores sencillos. 1 = No siempre adecua el tono al tema presentado y sólo utiliza conectores sencillos (y, pero, porque).	5 = Utiliza vocabulario y expresiones variadas y adecuadas, aunque con algunos circunloquios. 3 = Utiliza vocabulario y expresiones variadas y adecuadas, aunque con bastantes circunloquios. 1 = Utiliza vocabulario simple y oraciones básicas.

Adaptado de Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, pág. 32-33.

Anexo 7 – Exercício de autoavaliação sobre a simulação da reportagem  
 (antes da análise do vídeo)

Después de esta actividad, soy capaz de...	Autoevaluación [antes del análisis de la grabación]			
	No soy capaz.	Con dificultad.	Con algunos errores.	Soy totalmente capaz.
...mostrar interés.				X
...participar activamente.				X
...organizar el trabajo en grupo.				X
...respetar la estructura de un reportaje.				X
...interactuar oralmente con un compañero (contestándole o haciéndole preguntas).				X
...respetar el tema.				X
...respetar el tono.				X
...hablar con corrección.			X	
...hablar de forma comprensible.			X	
...hablar con coherencia, utilizando conectores.				X
...utilizar vocabulario/ expresiones variadas.				X
Observaciones:				
Errores a mejorar.	a planta → "bocando"			
Cosas importantes que voy a recordar.	—			
Información que he descubierto.	INEH			
Palabras que he aprendido.	—			




## Anexo 8 – Exercício de autoavaliação sobre a simulação da reportagem (depois da análise do vídeo)

→ Después del visionado de la grabación de tu trabajo, completa la tabla siguiente, reflexionando sobre tus aprendizajes y dando tu opinión sobre la actividad. Debes añadir ejemplos.

Después de esta actividad, soy capaz de...	Autoevaluación			
	No soy capaz.	Con dificultad.	Con algunos errores.	Soy totalmente capaz.
...mostrar interés.				X
...participar activamente.			X	
...organizar el trabajo en grupo.				X
...respetar la estructura de un reportaje.		X		
...interactuar oralmente con un compañero (contestándole o haciéndole preguntas).		X		
...respetar el tema.				X
...respetar el tono.		X		
...hablar con corrección.			X	
...hablar de forma comprensible.		X		
...hablar con coherencia, utilizando conectores.				X
...utilizar vocabulario/ expresiones variadas.				X
Errores a mejorar.	Tengo que hablar con más claridad. También tengo que mejorar las formas verbales, porque tengo alguna dificultad.			
Cosas importantes que voy a recordar.	- La estructura del reportaje - ir a + infinitivo			
Información que he descubierto.	- Las funciones del reportero/ periodista - Salario mínimo en España.			
Palabras que he aprendido.	—			
Comentarios sobre la actividad	Ha sido muy divertido, me ha gustado mucho, porque después hemos visto el resultado final.			


Anexo 9 – Ficha de autoavaliação da Unidade “Hay noticias nuevas...”



Escola Secundária  
D. Afonso Henriques  
Vila das Aves

Curso Lectivo 2010/ 2011

Ficha de autoevaluación






**últimas  
noticias**

Nombre del alumno: RITA CATARINA SILVA CARDOSO

Clase: 10-H Número: 14 Fecha: 12.05.2011

1. Rellena la tabla con una X, analizando tus aprendizajes.

Soy capaz de...			
...indicar algunas diferencias entre la noticia y el reportaje.		X	
...interactuar oralmente con un compañero en español.	X		
...leer una noticia en español.	X		
... adecuar mi discurso oral a diferentes contextos.	X		
... utilizar diferentes conectores.	X		
... escribir un guión.		X	
<b>Mis actitudes:</b>			
Soy asiduo y puntual.		X	
Respeto las reglas de la clase.	X		
Escucho y respeto a los compañeros y al profesor.	X		
Participo en las tareas de la clase con interés y motivación.	X		
Expreso opiniones pertinentes.	X		
Consigo trabajar en grupo o en parejas.	X		
<b>Observaciones:</b> <i>Me ha gustado la experiencia de ser guiada, porque es diferente y una forma de después analizar nuestros errores.</i>			

Prof. Maria João Abreu





# O papel da interacção oral nas aulas de ELE

Relatório submetido à Faculdade de Letras da Universidade do Porto por Maria João Soares Moreira de Abreu para a obtenção do grau de Mestre no ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, orientado pelo Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo e co-orientado pela Dra. María del Pilar Nicolás Martínez

Porto, Setembro de 2011

Relatório de Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário e  
Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário  
Maria João Soares Moreira de Abreu  
Setembro de 2011

## Resumo:

As actividades de interacção oral têm um papel fundamental nas aulas de ELE, pois permitem que o aluno aprenda activamente e em contexto, dando conta dos obstáculos que ocorrem durante o processo comunicativo e sentindo-se obrigado e motivado a ultrapassá-los. Com este tipo de actividades o aluno trabalha diferentes contextos de comunicação, aprende a antecipar as mensagens e a respeitar as intervenções dos colegas. É, no fundo, um verdadeiro protagonista do processo de ensino-aprendizagem, capaz de “auto-reparar” o seu discurso e, mesmo, “hetero-reparar” o discurso do(s) colega(s), num ambiente descontraído e sem medos. Há, no entanto, ainda alguns problemas a resolver para que a interacção oral ganhe mais peso nas aulas de ELE e para que os alunos deixem definitivamente de encará-la como passatempo.

## Resumen:

Las actividades de interacción oral tienen un papel fundamental en la clase de ELE, pues permiten que el alumno aprenda activamente y en contexto, dando cuenta de las dificultades que ocurren en el proceso comunicativo y sintiéndose obligado y motivado a repararlos. Con este tipo de actividades el alumno practica diferentes contextos de comunicación, aprende a anticipar los mensajes de los demás y a respetar los turnos de habla. Él es, en realidad, el verdadero protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, capaz de *autoreparar* su discurso e, incluso, *heteroreparar* el discurso del compañero o de los compañeros, en un ambiente tranquilo y sin miedo. Hay todavía algunos problemas para solucionar de manera que la interacción oral gane un rol prioritario en la clase de ELE y que los alumnos no la vean como un simple pasatiempo.

Abstract:

The oral interaction activities have a key role in the classes of Spanish as a Foreign Language, since they allow the student to learn actively and in context, taking account of the obstacles that occur during the communication process and feeling obligated and motivated to overcome them. With this type of activities the student practices different contexts of communication, learns to anticipate the messages and to respect the colleagues interventions. He is, in fact, a real protagonist of the teaching-learning process, capable of “self-repairing” his speech and, inclusively, repair the speech of the other colleague(s), in a relaxed environment and without fear of disapprovals. There are, however, still some problems to solve so that the oral interaction gains more power in the classes of Spanish as a Foreign Language and ceases to be seen as a hobby by students.

## **Dedicatória**

Quero aproveitar esta oportunidade para agradecer às pessoas que foram muito importantes ao longo de todo este percurso.

Em primeiro lugar, queria agradecer ao corpo docente deste mestrado, em especial à minha co-orientadora, a professora María del Pilar Nicolás Martínez, pelo seu rigor, apoio e disponibilidade.

Queria também agradecer à minha orientadora de estágio, a professora Luísa Moreira, pelos seus conselhos e ajuda preciosa durante o trabalho de estágio.

Às minhas colegas de estágio, pelo seu apoio e companheirismo.

À minha família e amigos, fundamentais.

Finalmente, quero lembrar todos os alunos que me acompanharam no desenvolvimento das minhas aprendizagens. Eu também aprendi com eles.

## Índice

Introdução .....	8
Parte I - Fundamentos teóricos .....	10
1. O aluno perante a interacção oral .....	11
2. A importância da interacção oral na sala de aula de ELE .....	15
3. A interacção oral em pares .....	21
4. Problemas apresentados .....	23
5. A avaliação da interacção oral .....	25
6. Proposta de uma grelha de avaliação .....	32
Parte II - Apresentação de casos práticos .....	38
1. Actividades de interacção oral – experiências em sala de aula .....	39
1.1. Actividade 1 – As rotinas da família Pérez .....	40
1.2. Actividade 2 – Entrevista de trabalho .....	41
1.3. Actividade 3 – Diálogos numa loja de roupa .....	44
1.4. Actividade 4 – Reunião de condomínio .....	46
1.5. Actividade 5 – Reportagem .....	49
Conclusão .....	58
Referências bibliográficas .....	60
Anexos .....	62

## **Introdução**

Os professores de línguas estrangeiras sabem que trabalhar a interacção oral em sala de aula é um grande desafio e uma proposta bastante complexa. Há que avaliar os interesses e as necessidades dos alunos, dando-lhes alguma abertura para partilharem as suas preferências. Contudo, o professor não pode perder de vista os programas propostos pelas entidades e intervenientes responsáveis pela educação dos alunos e tem de encontrar um equilíbrio entre estes dois mundos. Além disso, o professor tem de analisar cada grupo que tem em mãos e propor exercícios de interacção oral apropriados, não comprometendo o bem-estar de cada elemento do grupo e evitando constrangimentos.

Ultrapassada toda esta gestão, é necessário encontrar estratégias que clarifiquem, em sala de aula e perante os alunos, que as actividades de interacção oral são muito importantes para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Para o professor, a sua importância está esclarecida depois de uma leitura atenta do Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas<sup>1</sup>, mas para os alunos essa ideia tem de ser trabalhada, através de actividades, recursos e momentos de avaliação sérios, rigorosos e claros. O objectivo é que os exercícios de interacção oral sejam respeitados tal e qual o são os exercícios de compreensão e produção escrita ou os exercícios gramaticais, visto que a aprendizagem de uma língua ser-nos-á útil quando precisarmos de a utilizar não só por escrito, mas também para expressar oralmente uma mensagem.

Assim, este trabalho pretende reflectir sobre os recursos e as actividades mais indicadas para praticar a interacção oral na sala de aula, passando também pela importância da avaliação neste contexto. Algumas actividades postas em prática com alunos do ensino geral serão aqui descritas e comentadas, para exemplificar todo este processo. Dentro destas

---

<sup>1</sup> A partir deste momento usarei a abreviatura MCER.



actividades, serão apresentadas várias fichas de trabalho e grelhas de avaliação, que serviram de incentivo e orientação para os alunos.

Decidi escolher este tema porque o considero muito relevante para o ensino de uma língua estrangeira. Neste contexto, o aluno entende as suas reais dificuldades e os seus verdadeiros obstáculos ao dialogar na língua que está a estudar. Consecutivamente, ao constatar essas mesmas dificuldades e ao conseguir progressivamente ultrapassá-las, encontrar-se-á motivado para alargar o seu conhecimento da língua estrangeira em questão, além de também ter a oportunidade de experimentar o menos artificialmente possível os diferentes contextos em que se utiliza e em que será útil a referida língua. No fundo, a língua é a identidade de um povo e só ao trabalhá-la em contexto pode ser melhor entendida e praticada.

Numa perspectiva mais geral, as actividades de interacção oral têm vindo a ser um pouco esquecidas em detrimento do estudo da produção escrita e da gramática. Até a compreensão oral supera o seu papel perante a produção e a interacção oral. Há que organizar uma nova abordagem para tornar as actividades de interacção oral num hábito real. Para isso, é preciso trabalhar e reflectir bastante, e até mesmo transformar um pouco a nossa forma de pensar as aulas de língua estrangeira.

# **Parte I**

## **Fundamentos teóricos**

## **1. O aluno perante a interacção oral**

Tendo em conta diversos estudos e textos recentes sobre a didáctica de uma língua estrangeira deveria ser fácil para um professor entender a importância e o papel da interacção oral na sala de aula. Os alunos são os que mais ficam relutantes relativamente a este assunto, mas muitas vezes são as opções dos próprios professores que levam os alunos a desvalorizarem a oralidade durante a aprendizagem de uma língua estrangeira. Esta realidade começa logo no início do ano lectivo com a apresentação dos critérios de avaliação (decididos por cada grupo ou subgrupo disciplinar); critérios estes que dão sempre mais peso ao teste escrito. Com efeito, há ainda o hábito de realizar testes ou provas com uma forte componente escrita, que se baseiam sobretudo na correcção gramatical e não na fluidez da comunicação.

Além disso, tendo especialmente em conta os alunos na fase da adolescência, podemos acrescentar alguns problemas levantados por Harris (2003: 233), nomeadamente, o de falta de motivação, pois os alunos não se sentem incentivados quando são obrigados a imaginar um cenário artificial para comunicar oralmente com os seus colegas numa língua estrangeira. A falta de espontaneidade também é um problema que afecta especialmente as performances dos adolescentes, sendo que estes bloqueiam na falta de um determinado vocábulo ou estrutura gramatical. Ora, quando bloqueiam e não conseguem expressar as suas ideias, podem mesmo ficar frustrados, principalmente, porque não conseguem fazer corresponder as suas capacidades cognitivas às capacidades linguísticas que detêm de uma determinada língua estrangeira.

Para além das frustrações que podem advir da utilização e prática de uma língua estrangeira na sala de aula, o aluno pode também demonstrar falta de confiança porque tem medo de errar. Ora, nas actividades de interacção oral, não é o erro linguístico que deve bloquear o aluno. O aluno deve procurar ser o mais fluente possível, produzindo e compreendendo simultaneamente um

discurso construído de forma conjunta por pelo menos duas pessoas, mesmo que isso implique utilizar diversos procedimentos linguísticos como a “criação de palavras” (Escobar e Nussbaum, 2002: 44) ou a utilização da “perífrase” (Escobar e Nussbaum, 2002: 44). Assim, o aluno deve saber que, neste tipo de actividades, pode explorar a língua sem constrangimentos e que uma crescente correcção linguística virá com a prática e a evolução das suas aprendizagens.

Na perspectiva de Carlos Luis Barroso (2000: 175), o professor deve fazer com que o aluno tenha boas razões para comunicar numa língua estrangeira na sala de aula e tenha simultaneamente a possibilidade de comprovar os resultados que daí advêm. Para o autor, “la preparación de actividades de interacción oral en una clase de español para fines específicos no es más que poner en práctica el proceso de negociación con el estudiante y desarrollarlo dentro del marco en el que se mueve este” (Barroso, 2000: 175). Neste sentido, é importante aproximar as actividades ao contexto real dos alunos, para que estes se sintam motivados a resolvê-las satisfatoriamente; e, para isso, cada aluno vê-se obrigado a desenvolver “estratégias de comunicação” (Barroso, 2000: 176), que servem para aumentar a sua capacidade comunicativa e também encaminhá-lo para a auto-aprendizagem.

Na verdade, o objectivo final das actividades de interacção oral é fazer com que os alunos sejam capazes de interactuar oralmente fora da sala de aula. Ora, aos olhos de Barroso (2000: 176), as estratégias de comunicação são a melhor forma de consegui-lo: “porque lo importante no es la mayor o menor corrección con la que se dicen las cosas, o recibir una nota” (Barroso, 2000: 176); o mais importante é que o aluno adquira, com o treino, estratégias que lhe permitam interactuar no mundo real. Com efeito, o autor enumera diferentes estratégias de comunicação (Barroso, 2000: 177):

1. Usar circunloquios.
2. Usar términos o expresiones aproximados.

3. Usar palabras con significado muy amplio.
4. Crear palabras inexistentes.
5. Traducir la palabra de la lengua materna del estudiante.
6. Adaptar una palabra o expresión a la lengua meta.
7. Cambiar de código.
8. Recurrir a mecanismos no lingüísticos.
9. Pedir ayuda al interlocutor.
10. Uso de muletillas.

E é o professor que inicialmente deve ensinar estas estratégias aos alunos, a partir de exercícios específicos, para que “el estudiante desarrolle su capacidad de hacerse comprender a pesar de sus limitaciones” (Barroso, 2000: 179). Estes exercícios, segundo Barroso (2000: 179), podem ir desde situações de vazios de informação, onde para partilhar e completar uma informação não se pode utilizar determinada palavra ou conjunto de palavras; até situações de *role-play*, onde os alunos têm de escolher a forma mais adequada para se relacionarem, formal ou informal. “Todas estas propuestas pueden ser utilizadas en los diferentes tipos de actividades para practicar la interacción oral que conocemos: rellenar vacíos de información compartiendo, pidiendo e interpretando esta; realizar debates, juegos de roles, dramatizaciones, etc.; o hacer juegos y competiciones, entre otras cosas.” (Barroso, 2000: 180).

Para Barroso (2000: 180), um dos aspectos mais importantes relacionados com esta questão é que tanto o professor como os alunos devem compreender que quando um falante de uma língua estrangeira compensa as carências do seu discurso com sons, repetições e outras estratégias, não mostra que fala mal essa língua estrangeira. “El objetivo de las estrategias de comunicación empleadas por un estudiante de español como lengua extranjera es superar sus propias limitaciones a la hora de expresarse en esa lengua.” (Barroso, 2000: 180). Este estudante é para Maria da Graça Pinto (2009: 219), professora da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, que se debruça sobre importantes questões relacionadas com a aquisição de uma língua estrangeira, um aluno “Inter-Rail”. A autora explica nesta interessante metáfora

que este tipo de aluno aprende uma língua estrangeira fazendo e praticando, mesmo que erre: “This second kind of traveller [the Inter-Rail traveller] learns by him/herself, doing, practising, not excluding the ‘trial and error’ possibility” (Pinto, 2009: 219).

Por fim, María Sonsoles Sánchez-Reyes e Ramiro Durán (2004: 42-43) lembram que se não houver uma correcta aplicação das actividades de interacção oral, no que diz respeito à sua planificação, execução, avaliação e correcção, o aluno tem todos os motivos para não perceber a utilidade e a importância dessas mesmas actividades para o desenvolvimento das suas competências comunicativas. Estes autores baseiam-se nas directrizes do Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas<sup>2</sup>, o MCER, texto de referência para a aprendizagem de línguas estrangeiras, que dedica uma especial atenção ao desenvolvimento da interacção, tanto escrita como oral.

No MCER, explica-se que a interacção é uma actividade de compreensão e simultaneamente de expressão. Trata-se de uma “actividad propia de la construcción de un discurso conjunto” (MCER, 2002: 83). Neste documento, modelo para todos os professores de língua estrangeira, a interacção oral é a “creación colectiva de significado mediante el establecimiento de un cierto grado de contexto mental común” (MCER, 2002: 83) em tempo real. Isto significa que a interacção oral exige um tipo de estratégias exclusivas que têm a ver com o controle desse processo por parte dos participantes.

Para desenvolver uma actividade de interacção oral, o MCER (2002: 83) declara que os interlocutores passam por várias estratégias de interacção. Na fase da planificação devem fazer o “encuadre” (MCER, 2002: 83), ou seja, devem ter em conta esquemas mentais de interacções passadas e antecipar intercâmbios possíveis e prováveis para a actividade que se vai desenvolver.

---

<sup>2</sup> O *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* é o documento originalmente consultado para o desenvolvimento deste trabalho. Há uma versão portuguesa correspondente, nomeadamente, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

Também devem medir distâncias entre interlocutores, isto é, saber que informações ou opiniões partilhar; enfim, antecipar o desenvolvimento da actividade. Durante a execução da interacção, os interlocutores devem saber quando usar a palavra e procurar mostrar iniciativa na construção do discurso, cooperando com os outros (quer para ajudar, quer para pedir ajuda). No fundo, os interlocutores devem procurar realizar correctamente a actividade e “contribuir a la comprensión mutua” (MCER, 2002: 83). Na fase da avaliação, os interlocutores devem verificar se houve uma boa previsão do “encuadre” e se se conseguiu atingir êxito na comunicação. Durante a interacção, pode igualmente haver a fase da correcção onde os interlocutores têm hipótese de pedir ou oferecer esclarecimentos para clarificar mal-entendidos ou ambiguidades, de forma a fazer a “reparación de la comunicación” (MCER, 2002: 83). Como se vê este tem de ser um trabalho de cooperação, se não, não há interacção.

## **2. A importância da interacção oral na sala de aula de ELE**

Há já vários autores que estudam a importância da interacção oral na sala de aula, explicando que são muitos os benefícios. Estes autores têm em conta que a competência comunicativa é o objectivo primordial da aprendizagem de uma língua estrangeira. Começando por citar María Sonsoles Sánchez-Reyes e Ramiro Durán (2004), ambos professores da Universidade de Salamanca, podemos dizer que a L.O.C.E. (Ley Orgánica de Calidad de la Educación) “consagra la adquisición de la competencia comunicativa como finalidad última del aprendizaje de una lengua extranjera en todos los niveles educativos” (Sánchez-Reyes e Durán, 2004: 28).

Devemos considerar que a L.O.C.E. é de 2002, ou seja, relativamente recente. Aliás, também é neste ano que surge a publicação espanhola do MCER, sendo este o documento que propõe a ampliação das quatro destrezas linguísticas já existentes. Assim, para além da compreensão e expressão oral e

da compreensão e expressão escrita, incluem-se mais duas actividades comunicativas da língua, a interacção e a mediação. A interacção surge como uma actividade comunicativa da língua que pressupõe um processo linguístico bidireccional e mais complexo, não é uma simples soma de um processo de expressão e mais outro processo de compreensão. A interacção implica a construção de um discurso conjunto, seguindo o princípio da negociação de significado, isto é, o discurso deve ser criado colectivamente e em cooperação.

No sólo pueden estar hablando y escuchándose entre sí dos interlocutores simultáneamente; incluso cuando se respeta estrictamente el turno de palabra, el oyente por lo general está ya pronosticando el resto del mensaje del hablante y preparando una respuesta. Aprender a interactuar, por lo tanto, supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas. Generalmente se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua, dado su papel preponderante en la comunicación. (MCER, 2002: 14)

Neste sentido, aos olhos de Cristina Escobar (s. d.a: 23), professora na Universidade Autónoma de Barcelona, “la clasificación del MCER ha hecho visible la especificidad de los fenómenos interactivos, como por ejemplo, la conversación (interacción oral)” (Escobar, s. d.a: 23). Como podemos ver no documento, o MCER divide em dois grandes grupos as competências necessárias para abordar com êxito uma situação comunicativa, nomeadamente, as competências gerais e as competências comunicativas.

Interessando-nos mais o grupo das competências comunicativas, devemos dizer que o mesmo está subdividido entre competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas, como podemos ver no capítulo 5 do referido texto (MCER, 2002: 106). No primeiro subgrupo, enumeram-se as competências gramaticais, lexicais, fonéticas, etc. No segundo subgrupo, incluem-se as diferentes formas de saudação e de tratamento, as normas de cortesia, as expressões idiomáticas, os dialectos, etc. Finalmente, no terceiro subgrupo, destaca-se, em primeiro lugar, a competência discursiva, no que diz



respeito à organização temática, à coerência e coesão, à ordenação lógica, ao estilo e registo e ao princípio de cooperação; em segundo lugar, a competência funcional, relacionada com a função de cada intervenção no discurso. Neste caso, falamos de interlocutores que procuram dar continuidade ao discurso:

Los participantes mantienen una interacción en la que cada iniciativa produce una respuesta y hace progresar la interacción, según su finalidad, a través de una sucesión de etapas que se desarrollan desde los intercambios iniciales hasta la conclusión. (MCER, 2002: 122)

E, em último lugar, a competência organizativa, relacionada com a sequência de esquemas de interacção e de transição (MCER, 2002: 120). Todos estes aspectos são importantes inclusivamente na hora de avaliar os alunos.

Verifica-se, então, que é importante atingir o êxito de uma situação comunicativa numa língua estrangeira. Até porque:

Es necesaria una intensificación del aprendizaje y la enseñanza de idiomas en los países miembros, en aras de una mayor movilidad, una comunicación internacional más eficaz combinada con el respeto por la identidad cultural, un mejor acceso a la información, una interacción personal más intensa, una mejora de las relaciones de trabajo y un entendimiento mutuo más profundo. (MCER, 2002: 5)

Aquilo que importa é que o aluno tenha a oportunidade de partilhar ideias, opiniões e sentimentos, em situações comunicativas que exijam comportamentos linguísticos e sociais específicos, possíveis de trabalhar em actividades de interacção oral.

Como vemos, as competências linguísticas são apenas uma parte da aprendizagem que contribui para a competência comunicativa. É um dos três subgrupos que constituem as competências comunicativas propostas no

MCER. Estudos recentes lembram que não é muito produtivo manipular em primeiro lugar as estruturas de uma língua estrangeira para depois aplicá-las em discursos autênticos. Como diz Antonio Rodríguez (2007), de uma forma muito clara, o conhecimento de regras gramaticais “no es garante de la capacidad para interactuar adecuadamente con otros individuos: uno puede tener un alto dominio de un idioma y, a la vez, carecer de una serie de conocimientos pragmáticos y culturales necesarios para generar actos comunicativos exitosos” (Rodríguez, 2007: 2). Uma pedagogia baseada numa orientação comunicativa sugere uma abordagem bastante diferente: “se aprende a comunicar a través de la interacción verbal y en esta interacción se van desarrollando las estructuras sintácticas adecuadas” (Rodríguez, 2007: 28), entre outras competências. O que aqui se defende é que não é muito frutífero organizar uma aula em que num primeiro momento o aluno aprende e aplica, em exercícios estruturais, alguns conteúdos linguísticos com sucesso e depois esperar que o mesmo aluno vá utilizar essas mesmas estruturas linguísticas com igual sucesso numa actividade de interacção oral. Não é nessa ordem que o aluno vai desenvolver as suas competências comunicativas.

Não quer isto dizer que os exercícios estruturais não são importantes, embora sirvam apenas para consolidar os conteúdos gramaticais leccionados. Este tipo de exercícios não pode ser associado às actividades de interacção oral; apenas coexistem na sala de aula, contribuindo no seu conjunto para o aperfeiçoamento da competência comunicativa. Mas são só as actividades de interacção oral que dimensionam o aluno, enquanto falante, como agente social, que usa a língua com um fim ou um propósito comunicativo, construído em cooperação, pois a “orientación comunicativa del lenguaje se enfoca más hacia la comprensión y negociación del significado, que hacia la mera reproducción de estructuras” (Rodríguez, 2007: 28).

Observamos que as aprendizagens não se podem fazer de uma forma isolada, visto que os alunos, muitas vezes, aprendem determinadas estruturas linguísticas, aplicam-nas na perfeição e sem dificuldade em exercícios práticos

e estruturais e, depois, verifica-se que, ao utilizarem as mesmas estruturas numa situação comunicativa concreta, não são capazes de o fazer com tanta facilidade. De facto: “[l]a consideración de la lengua más como una destreza que como una estructura, ha supuesto un cambio radical tanto en la percepción del lenguaje propiamente dicho, como en los propios planteamientos de la didáctica de las lenguas” (Rodríguez, 2007: 37). Num estudo realizado por Cristina Escobar e Luci Nussbaum (2002: 44), verificou-se que dois alunos, ao desenvolverem um pequeno diálogo sobre um assunto simples, não estão apenas preocupados com as normas estruturais da língua. Há outras questões que se tornam mais evidentes, como a fluência. Os alunos tentam construir um discurso interactivamente, e sabem que a participação e a atenção de ambos é fundamental; isto é o que as autoras chamam de co-enunciação, que exige uma construção do discurso em cooperação.

[...] Existe otro procedimiento sumamente interesante que repercute en la construcción interactiva de la sintaxis y que hemos denominado, siguiendo a Janneret (1999), coenunciación. La coenunciación es un fenómeno conversacional caracterizado por la coconstrucción de un segmento conversacional entre (por lo menos) dos personas. Se trata de un procedimiento por el cual una persona acaba o prosigue el enunciado precedente originado por otro hablante, como ocurre en las líneas 68, 69 y 70 del fragmento siguiente (...).

(...)

68. St- {(P)mone=dero\}=

69. Jo> =den=tro\_

70. St- del bolso\

(Escobar e Nussbaum, 2002: 44-45)

Estas autoras (Escobar e Nussbaum, 2002: 45) acreditam que este processo de co-enunciação exige, por um lado, a máxima atenção de quem co-

enuncia e, por outro lado, uma forte intenção de resolver interactivamente a tarefa, sendo que para isso ambos os alunos têm de trabalhar num sentido comum, para a fluência da comunicação. No entanto, Escobar e Nussbaum (2002: 45) lembram ainda que isto não significa que os alunos trabalhem sempre em relação de simetria, ou seja, cada aluno tem as suas competências e, por vezes, podem trabalhar em relação de assimetria. Tendo em conta o exemplo citado no parágrafo anterior: “St, a través de sus actividades conversacionales, se sitúa a menudo en una posición asimétrica, semejante a la que podría ocupar como docente, complementando las carencias de Jo, creando mecanismos de andamiaje para que esta pueda conversar y, seguramente, aprender” (Escobar e Nussbaum, 2002: 45). Tudo se resume a um subtítulo que as autoras escolheram para o artigo aqui citado (Escobar e Nussbaum, 2002: 42): “Adelante, a pesar de las dificultades.”

Enfim, como defende Cristina Escobar (s. d.a: 26), as actividades de interacção oral permitem que o aluno aprenda a começar e a terminar um diálogo; consiga preparar mentalmente o seu discurso, ao antecipar as mensagens dos colegas; aprenda a alternar a sua vez de falar com as intervenções dos colegas, respeitando-as; consiga adequar o tom ao tema apresentado, por exemplo, distinguindo os usos do *tú* (informal) e do *usted* (formal); e consiga fazer a reparação interactiva dos problemas comunicativos que vão surgindo, havendo um *feedback* positivo entre os alunos. Há, assim, uma motivação para reparar ou ultrapassar cooperativamente os obstáculos. Aliás, comentando uma actividade de interacção oral realizada por si, Escobar verifica que: “El trabajo y el esfuerzo no es percibido negativamente por las alumnas, sino que están disfrutando enormemente con la actividad” (Escobar, s. d.a: 26). Isto porque há todo um procedimento que leva as alunas a motivarem-se pela actividade, que lhes permite perceber as aprendizagens que daí estão a retirar.

### **3. A interacção oral em pares**

Quando um professor pensa num trabalho de pares para realizar na sala de aula tem a perfeita consciência que não pode acompanhar todos os alunos ao mesmo tempo. Assim, tendo essa noção, deve encontrar estratégias para remediar tal situação. No caso das actividades de interacção oral, já vimos, a partir de experiências realizadas por Cristina Escobar (s. d.a), com alunos de iniciação, que os mesmos são capazes de desenvolver uma cooperação na construção de enunciados, sem a supervisão do professor. Esta autora, juntamente com Luci Nussbaum (Escobar e Nussbaum, 2002: 41), acredita que essa responsabilidade deve-se a um terceiro elemento presente nas actividades de interacção oral em pares: o gravador. “Las parejas poseen un pequeño magnetofón para grabar su conversación. Además de las consignas correspondientes a cada tarea, se les dijo que debían hablar siempre en lengua meta y que no podían detener el magnetofón” (Escobar e Nussbaum, 2002: 41).

Com efeito, podemos pensar que acrescentar um gravador numa actividade de interacção oral em pares não será muito produtivo, pois os alunos, no desenrolar da actividade, vão esquecer-se da sua presença. Contudo, as autoras Cristina Escobar e Luci Nussbaum (2002: 41) dizem que é precisamente o contrário. Os alunos, segundo as autoras, nunca se esquecem da presença do gravador e quando precisam ou se sentem atrapalhados, mesmo que lhes tenha sido dito o contrário, desligam o aparelho. Também se verifica que alguns alunos, durante a actividade, tentam proteger a sua imagem perante o gravador, justificando os seus erros ou recusando a ajuda do colega. Isto prova que o gravador é um elemento importante neste tipo de actividades e representa o papel de mediador perante os alunos, visto que regula e controla as suas intervenções, ou seja, o gravador não é indiferente aos alunos, porque estes sabem que os seus diálogos vão ficar registados para uma posterior análise/ avaliação. De facto, verifica-se que, perante o gravador (Escobar e Nussbaum, 2002: 41), os alunos esforçam-se por usar a língua meta, mesmo

quando as suas competências são muito reduzidas. Neste sentido, os alunos entendem o seu papel na actividade e, assim, comportam-se como “indivíduos sociais” (Escobar e Nussbaum, 2002: 42), ao trabalharem cooperativamente com o seu par; como “estudantes” (Escobar e Nussbaum, 2002: 42), ao procurarem realizar a actividade o mais eficazmente possível; e como “aprendizes” (Escobar e Nussbaum, 2002: 42), ao tentarem simultaneamente aprender e ensinar.

Para as autoras, Escobar e Nussbaum (2002), “lo que importa en la interacción cara a cara es la posibilidad de resolver de manera coordinada aspectos prácticos de la actividad en curso” (Escobar e Nussbaum, 2002: 42). E, de facto, como verifica Cristina Escobar (s. d.a: 27), os alunos, por um lado, são capazes de *autoreparar* (Escobar, s. d.a: 27) o seu discurso, ao reconhecerem as suas limitações linguísticas, o que consequentemente permite a correcção das mesmas dentro das reais competências de cada aluno. Por outro lado, os alunos são capazes de fazer *heteroreparações* (Escobar, s. d.a: 27), quando corrigem os colegas, pois sentem-se confiantes e conseguem atingir um certo grau de protagonismo na sala de aula, o que é bastante motivador. Ora, este sentimento passa por todos os alunos, sendo que nenhum é inferiorizado. Todos conseguem ser os protagonistas do processo comunicativo, porque todos conseguem participar e colaborar no desenvolvimento do discurso: “se esfuerzan en encontrar de forma cooperativa solución a los problemas que se les presentan durante la realización de tareas significativas” (Escobar, s. d.a: 27). Mas, como já dissemos anteriormente, nem sempre os alunos trabalham em relação simétrica, muitas vezes, há os que ajudam mais o colega, dadas as suas competências, sem que isso seja motivo de constrangimento.

Neste sentido, quando o aluno não está pressionado pela supervisão do professor, ele sente-se mais à vontade para experimentar e arriscar. Isto porque sente uma menor intimidação quando está a interagir apenas com um colega e não há a pressão de ser corrigido pelo professor ou de ser criticado

pelo grande grupo (turma). Sucessivamente sente-se mais implicado no desenrolar da actividade, tornando-se mais proactivo e independente. Por seu turno, dedica um maior grau de atenção ao que está a fazer, o que demonstra que se sente mais responsável pela actividade. Assim, para desenvolver o seu discurso, o aluno recorre a uma diversidade de estratégias comunicativas, entre as quais, como defende Cristina Escobar (s. d.a), as “estratégias de rodeio” (Escobar, s. d.a: 26), que são, na sua perspectiva, indicadores de solidariedade e de uma finalidade comum: “un trabajo serio y sistemático” (Escobar, s. d.a: 26). Enfim, tudo isto resulta num maior uso da língua meta.

Em suma, utilizando a terminologia do MCER, Cristina Escobar (s. d.a) afirma que “la conversación entre parejas de alumnos incide positivamente en el desarrollo de las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas [...], mejora la motivación de los alumnos y facilita la adaptación de las tareas por parte de la profesora a las necesidades de los alumnos” (Escobar, s. d.a: 27). Assim, as próprias actividades de interacção oral até ajudam no processo pedagógico de planificação, pois permitem ao professor conhecer as necessidades reais dos alunos.

#### **4. Problemas apresentados**

Então, por que motivo os professores temem ainda este tipo de actividades de interacção oral? Numa primeira abordagem, o professor pode pensar que a aplicação de actividades de interacção oral na sala de aula leva à falta de controlo directo por parte do professor em relação aos alunos; que os alunos sem a supervisão do professor vão optar por usar primordialmente a língua materna; que haverá falta de *feedback* relativamente ao desenvolvimento dos seus trabalhos; e que, neste cenário, o nível de auto-exigência (Escobar, s. d.a: 24) será diminuto por parte dos alunos.

Como Escobar (s. d.a) verificou no seu estudo, estes receios não correspondem à realidade (Escobar, s. d.a: 24-25), embora haja alunos com os quais é mais difícil desenvolver este tipo de actividades que exigem uma maior autonomia. Falamos sobretudo dos mais jovens (alunos até ao 3º ciclo), que tendem a ser mais barulhentos e desorganizados. Mas ainda nestes casos é preciso ultrapassar as dificuldades e criar condições para que a interacção oral faça também parte do processo de ensino-aprendizagem dos mais jovens.

Aquilo que jamais pode acontecer é que os alunos confundam as actividades de interacção oral com passatempos. Para isso, é muito importante encarar este processo com muita seriedade. Ora, como o professor sabe que não se pode dividir e ouvir todos os alunos ao mesmo tempo, especialmente quando estes trabalham em pares, é essencial que desenvolva um tipo de avaliação diferente do usual. Há que tomar novas medidas, criar novas grelhas de avaliação e novas estratégias para avaliar todo o processo. Há que orientar muito bem os alunos antes de cada actividade de interacção oral, tanto nas instruções como nos instrumentos, e há que criar objectivos concretos para motivar os alunos, especialmente, os mais jovens.

Na verdade, os alunos até ao 3º ciclo ficam motivados ao saberem que vão ganhar algo, se realizarem bem determinada actividade; por exemplo, no caso da apresentação à turma de um diálogo simples, como uma conversa no restaurante. O professor, depois de apresentar as tarefas a realizar, pode propor aos alunos que, no fim das apresentações, haverá um grupo vencedor: aquele que tiver cumprido o maior número de requisitos pré-estabelecido, nomeadamente, dizer o maior número de nomes de comidas, saber cumprimentar e despedir-se, pedir correctamente o menu, adequar todas as respostas às perguntas realizadas, etc. Isto poderá originar o registo no quadro do nome dos elementos do grupo “vencedor”, ou então, esses mesmos elementos poderão receber um simples rebuçado.



Os alunos de nível secundário já revelam um diferente tipo de motivação; empenham-se mais se tiverem a consciência que estão a ser avaliados, pois têm um maior sentido de responsabilidade. Por isso, é muito importante esclarecer prévia e claramente os objectivos exigidos para cada actividade, assim como os critérios de avaliação. Há muitas actividades de interacção oral. O MCER (MCER, 2002: 75) propõe vários exemplos, sendo que alguns oferecem escalas ilustrativas, do nível A1 ao C2:

- transacciones;
- conversación casual;
- discusión informal;
- discusión formal;
- debate;
- entrevista;
- negociación;
- planificación conjunta;
- cooperación práctica centrada en los objetivos...

(MCER, 2002: 75)

Algumas destas sugestões serão trabalhadas no segundo capítulo, na Apresentação de casos práticos.

## **5. A avaliação da interacção oral**

Ao longo deste ano lectivo, pude verificar que um dos recursos pedagógicos mais importantes para pôr em prática as actividades de interacção oral de uma forma clara, eficaz e rigorosa é a avaliação. Esta exige contornos específicos, sendo que o professor não pode estar sozinho no seu papel de avaliador.

Acima de tudo, a avaliação é um processo de medição, cujos resultados interferem na vida dos alunos, das respectivas famílias e do próprio professor,

podendo este controlar inclusivamente a efectividade das suas práticas pedagógicas através dos resultados dos alunos. Por este motivo, a avaliação tem sempre de ser efectuada com muita clareza, a partir da definição e comunicação dos objectivos previstos. Só dentro desta perspectiva é possível fazer com que um aluno programe o seu estudo e participe com algum grau de protagonismo no processo de ensino-aprendizagem.

Com efeito, a avaliação não pode limitar-se ao professor. É muito importante que o aluno seja convidado a autoavaliar-se, pois desta forma sente a responsabilidade do seu próprio progresso, reflectindo sobre o seu trabalho, onde sabe distinguir aquilo que fez bem e aquilo que não foi capaz de fazer. O objectivo número um da autoavaliação é precisamente fazer com que o aluno tenha vontade de superar as dificuldades sentidas, depois de ter sido ele próprio a detectá-las.

Neste sentido, Cristina Escobar (s. d.b: 20) sublinha que os testes escritos tradicionais “miden lo que el alumno sabe sobre la lengua meta, y sólo de manera indirecta se puede inferir de ellas lo que el alumno es capaz de hacer realmente en lengua meta” (Escobar, s. d.b: 20). Ora, vemos aqui que o aluno pode preparar-se muito bem para um teste escrito e até ter sucesso, contudo esse sucesso não significa que esse mesmo aluno seja brilhante na utilização de uma determinada língua estrangeira, mas simplesmente que o aluno foi capaz de responder eficazmente às perguntas colocadas no teste. Com este procedimento, os alunos “afinan considerablemente sus estrategias de examen (...) pero suelen olvidarse de perfeccionar sus habilidades comunicativas, ya que esto no les produce ningún dividendo” (Escobar, s. d.b: 20). E é, nesta perspectiva, que os alunos formam a ideia de que as habilidades orais têm um lugar secundário na avaliação.

Então, como avaliar e dar primazia à oralidade, nomeadamente, à interacção oral? Cristina Escobar (s. d.b: 21) sugere-nos o “portafolio oral” (Escobar, s. d.b: 21). O portefólio é um documento que apresenta uma

selecção dos melhores trabalhos de uma pessoa, procurando mostrar as suas competências e o seu progresso ao longo do tempo. Este tipo de documento é implementado nas escolas e também no mundo do trabalho, em algumas profissões, como no jornalismo, por exemplo. Não se trata de um documento rígido, pois o seu autor pode constantemente melhorar e alterar os trabalhos, de forma a mostrar sempre os melhores. Ora, no processo de ensino-aprendizagem, é natural que o aluno evolua; e faz todo o sentido que ele possa ir melhorando o seu portefólio. Aliás, o portefólio é uma excelente forma de autoavaliação, pois ao actualizar ou seleccionar os trabalhos que melhor demonstram o seu progresso, o aluno está a reflectir sobre as suas aprendizagens e também as suas dificuldades. Mas de que forma o podemos utilizar na avaliação da interacção oral?

O portefólio oral, sugerido por Cristina Escobar (s. d.b: 21), exige a gravação das conversas dos alunos, por isso, é necessário que exista um gravador ou vários gravadores na sala de aula, conforme o tipo de trabalho que está a ser desenvolvido. Esta autora (s. d.b: 21) baseia-se no trabalho oral em pares e apresenta-nos uma experiência por si realizada, explicando que é muito importante definir desde o início os critérios de avaliação:

Criterios de evaluación
<ul style="list-style-type: none"><li>- Relevancia y organización del contenido</li><li>- Fluidez</li><li>- Adecuación del vocabulario a la tarea</li><li>- Corrección y complejidad gramatical</li><li>- Negociación de los turnos</li><li>- Atención al interlocutor</li><li>- Resolución conjunta de los problemas de comunicación: estrategias interactivas</li><li>- Inteligibilidad y pronunciación</li></ul>

Figura 1 – Critérios de avaliação de uma actividade de interacção oral em pares (Escobar, s. d.b: 22)

A partir destes critérios, a autora defende que é importante criar “una escala analítica para uso del profesor y dos hojas de autoevaluación que traducían dichos criterios a un lenguaje comprensible por los alumnos (Escobar, s. d.b: 22)”. Assim, ao reflectirem sobre a sua própria performance, os alunos despertam em si a sua “consciência metalinguística” (Escobar, s. d.b: 22). Ora, tal reflexão poderia ser proporcionada a partir do seguinte questionário:

<p>PREGUNTAS PARA FOMENTAR LA AUTORREFLEXIÓN</p> <p>¿Qué piensas de tus grabaciones?</p> <p>¿Cuál es tu mejor grabación?</p> <p>¿Qué es lo que más te gusta de ella?</p> <p>¿En qué se distinguen tu mejor y tu peor grabación?</p> <p>¿Cómo se refleja en tu trabajo lo que habías aprendido con anterioridad?</p> <p>¿Cuáles son los puntos fuertes de tu trabajo?</p> <p>¿Qué has aprendido últimamente?</p> <p>¿Cómo se refleja ello en tu trabajo?</p> <p>¿Qué aspectos crees que puedes mejorar?</p> <p>¿Qué vas a hacer para conseguirlo?</p> <p>(Adaptado de Arter y Spandel, 1992 y Danielson y Abrutyn, 1997)</p>
---

Figura 2 – Questionário de auto-reflexão (Escobar e Nussbaum, 2002: 49)

Ainda assim, a autora Cristina Escobar (s. d.b: 23) defende que os alunos devem fazer uma última análise, solicitando-lhes, no final da experiência que referimos anteriormente, que elessem as suas duas melhores gravações e justificassem a sua escolha a partir de uma carta de apresentação; sendo que esta reflexão final também seria guiada por um conjunto de perguntas abertas, como por exemplo, “¿Qué hace que este trabajo sea mejor que los otros?” (Escobar, s. d.b: 23). E, neste sentido, trabalha-se a “reflexão metacognitiva” (Escobar, s. d.b: 23), pois os alunos analisam, justificando, as

suas competências linguísticas (tendo em conta os erros que fizeram) e as suas competências interactivas (sabendo até que ponto é que as suas mensagens foram entendidas); e estabelecem novas metas de aprendizagem e o seu grau de motivação em cada tarefa. Além disso, a autora (s. d.b: 24) diz também que “gracias al portafolio, los alumnos pueden llegar a visualizar su progreso en el dominio de la interacción lo cual les lleva inmediatamente a desarrollar una mejor imagen de sí mismos” (Escobar, s. d.b: 24). Enfim, o professor leva os alunos a verificarem os seus progressos ao longo do ano lectivo no que diz respeito às suas competências comunicativas, o que é extremamente motivador.

No desenvolvimento desta experiência, a autora (Escobar, s. d.b: 23) pôde concluir que, numa fase final, os alunos já colaboram entre si, produzindo sequências de negociação de significado; auto e hetero-reparam o discurso, mesmo que a correcção linguística não seja essencial para o êxito comunicativo; começam a perceber que na sua conversa existe um objectivo comunicativo; trabalham em *feedback* e respeitam as intervenções do outro; passam a utilizar estratégias para se fazerem entender e “no pierden nunca de vista el doble objetivo comunicativo y de práctica de la lengua, y entienden que éstos sólo pueden ser alcanzados cooperativamente” (Escobar, s. d.b: 23).

Ora, é de referir que quando se diz que a correcção linguística não é essencial, não quer dizer que os alunos, dentro deste método, devem falar com erros. Como explicam María Sonsoles Sánchez-Reyes e Ramiro Durán (2004): “El aprendizaje es un proceso de formación de hipótesis en el que el error supone un estadio a partir del cual el alumno puede reelaborar una hipótesis si, a pesar del error, consigue transmitir una información” (Sánchez-Reyes e Durán, 2004: 45). Assim, nas actividades de interacção oral, o aluno tem que, em primeiro lugar, comunicar com o outro, entendendo a mensagem que lhe é transmitida e fazendo-se entender, mesmo que entre a mensagem escape algum erro linguístico; este será corrigido com a prática, com uma auto e hetero-reflexão e em conjunto com outro tipo de exercícios.

Podemos visualizar, então, os diferentes passos que Escobar e Nussbaum (2002) sugerem para pôr em prática o portefólio oral.

PROCEDIMIENTO PARA LA PUESTA EN PRÁCTICA DEL PORTAFOLIO ORAL

1. Acordar un conjunto de tareas significativas adecuadas.
2. Definir los criterios de evaluación.
3. Sensibilizar a las y los estudiantes respecto del interés del trabajo en grupo.
4. Diseñar una hoja de coevaluación y discutir su contenido con el alumnado.
5. Formar las parejas.
6. Enseñar al alumnado a utilizar el magnetofón y la hoja de evaluación.
7. Las parejas graban sus conversaciones.
8. Las grabaciones deben ser fechadas.
9. Las parejas escuchan la grabación y rellenan la hoja de coevaluación.
10. Las parejas pueden comparar sus grabaciones con otras similares realizadas por nativos.
11. Cada estudiante elige, por ejemplo, sus tres mejores grabaciones.
12. Cada estudiante escribe una nota a su docente.
13. El o la docente evalúa las grabaciones y comparte sus impresiones con los aprendices.

Figura 3 – Diferentes momentos para a realização do portefólio oral (Escobar e Nussbaum, 2002: 50)

Para Escobar (s. d.a: 28), é assim que se consegue atingir maior rigor e reflexão, para “convertir la lengua oral en el eje central de las actividades del aula” (Escobar, s. d.a: 28). O que defende a autora (s. d.a) é que se deve desenvolver um trabalho complexo, mas muito proveitoso para os alunos, de forma que os problemas que existem actualmente sejam ultrapassados e que a interacção oral tenha um lugar digno na sala de aula de língua estrangeira. Pois, na verdade, estudamos primordialmente uma língua estrangeira para comunicar.

Em suma, Cristina Escobar (s. d.b: 24) conclui que na sua experiência o portefólio oral permitiu levar a cabo uma avaliação autêntica da interacção oral. “Las grabaciones continuadas [...] y la selección de mejores grabaciones que realizaron en su carta final aportaron datos suficientes y valiosos sobre la competencia oral de los alumnos” (Escobar, s. d.b: 24), sendo que foi desnecessária a realização de qualquer prova oral ou escrita para avaliar aquela determinada unidade. Aliás, o facto de não haver um teste não desmotivou os alunos, nem diminuiu o rigor do seu trabalho (Escobar, s. d.b: 24). Além disso, tendo os alunos um papel importante na sua própria avaliação, fez-lhes compreender melhor os critérios de avaliação e os objectivos da unidade didáctica apresentada. Ainda relativamente à avaliação, Cristina Escobar (s. d.b) diz que curiosamente os alunos classificam-se de uma forma muito aproximada às apreciações do professor, visto que os momentos de autoavaliação favoreceram a comunicação entre professor e aluno, permitindo uma avaliação mais justa.

A novidade, para o professor e para as escolas, em termos de material é apenas a aquisição de vários gravadores, que podem ser sempre reutilizados no centro escolar por diferentes professores. Aliás, as gravações permitem que o professor consiga dar toda a sua atenção aos alunos durante a aula e avaliá-los criteriosamente e individualmente num momento posterior. Entretanto, Matilde Martínez (s. d.: 3), ao falar de como pôr em prática algumas actividades de interacção oral, também recorda que: “Cada profesor puede adaptar esta necesidad de tener documentos grabados a sus propias circunstancias materiales y a los recursos de que disponga para su aula. Las grabadoras digitales, hoy en día muy accesibles, son una buena solución, pero hay otras: los Ipod, los mp4, los programas de voz que están incorporados a muchos ordenadores” (Martínez, s. d.: 3).

## **6. Proposta de uma grelha de avaliação**

Analisando atentamente os programas de Espanhol em Portugal, verifica-se que o Programa de Espanhol, Ensino Básico, 3º ciclo (Ministério da Educação, 1997), defende que a comunicação é a meta final do processo de ensino-aprendizagem da Língua Espanhola, explicando que é importante “atender às actividades de simulação real na aula” (Ministério da Educação, 1997: 30). No entanto, a sua mensagem não define muito bem aquilo que é a interacção oral, apresentando-a inicialmente como um conjunto de perguntas e respostas. Verificamos esta situação com a citação seguinte:

O primeiro tipo de interacção oral que ocorre na aula caracteriza-se por uma estrutura muito rígida em que o professor inicia o discurso, frequentemente com uma pergunta; os alunos respondem e o professor comenta a resposta. (Ministério da Educação, 1997: 29)

O Programa (Ministério da Educação, 1997: 30) considera que esta é uma interacção limitada; contudo, o que vemos aqui não se trata de interacção, mas de um exercício de compreensão e produção oral. Para se desenvolver uma actividade de interacção oral é importante proporcionar requisitos adicionais, em que os alunos são os protagonistas da actividade e podem com as suas intervenções ir construindo um discurso cooperativamente. Neste sentido e na continuação da citação anterior, o Programa acrescenta o seguinte (Ministério da Educação, 1997: 30):

O trabalho de pares e de grupo rompe esta estrutura e permite aos alunos falarem mais tempo e de forma mais autêntica. Aos alunos devem, pois, oferecer-se muitas oportunidades para manter uma interacção oral que se pareça o mais possível com a que ocorre entre os falantes do Espanhol. (Ministério da Educação, 1997: 30)

Ora, acredito que o cerne da questão não se trata de pôr os alunos a falar mais tempo, mas dizer concretamente que o que se pretende é que os



alunos, em trabalho de pares, possam desenvolver as suas competências comunicativas autonomamente e em conjunto com o colega, procurando colaborar com o outro na construção do discurso. Para isso é necessário que, entre os colegas, haja um conjunto de estratégias comunicativas, nomeadamente, a repetição, o trabalho de auto-reparação ou hetero-reparação, a busca de termos aproximados, a criação de palavras inexistentes, o pedido de ajuda ao colega, etc.; que muitas vezes pode nem se aproximar à forma como os nativos espanhóis produzem os seus discursos.

Analisando, por sua vez, os Programas de Espanhol para o Nível Secundário, nomeadamente, O Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10º ano, podemos ver que se sublinha a importância de centrar o trabalho didáctico no aluno, como o protagonista do processo de ensino-aprendizagem (Fernández, 2001: 19). Contudo, a definição daquilo que é trabalhar a interacção oral em sala de aula é bastante semelhante à do Programa de Espanhol, Ensino Básico, 3º ciclo, aqui apresentado; sendo que a proposta do Programa de Espanhol, 10º ano (Fernández, 2001: 20), assemelha-se bastante à sugestão do Programa de Espanhol, Ensino Básico, 3º ciclo, citada anteriormente (Ministério da Educação, 1997: 30). Ainda no Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10º ano, podemos ver que não há uma avaliação específica para as actividades de interacção oral. A avaliação da competência comunicativa é realizada separando as competências receptivas das competências produtivas:

As competências receptivas podem ser avaliadas com parâmetros bastante objectivos. O mesmo não acontece com as competências produtivas [...], para as quais é necessário definir com clareza os critérios de avaliação (Fernández, 2001: 26).

Ora, esses critérios dividem-se em três blocos, o Nível pragmático e eficácia comunicativa, o Nível discursivo e o Uso da língua e correcção (Fernández, 2001: 26) que, por sua vez, apresentam uma lista extensa de

subcritérios (Fernández, 2001: 27-28). Neste programa de secundário, podemos ver também que a interacção oral é apresentada como um dos elementos da expressão oral (Fernández, 2001: 39). Entretanto, o Programa de Espanhol, de Ensino Básico, 3º ciclo, propõe uma lista de critérios para avaliar as competências básicas de comunicação: a Inteligibilidade, a Pertinência, a Progressão, a Correção e a Fluidez (Ministério da Educação, 1997: 34); explicando igualmente que os diálogos, os debates e as entrevistas dos alunos, etc., deveriam fazer parte dos meios de avaliação.

De facto, como vimos no subcapítulo cinco: A avaliação da interacção oral, a avaliação é determinante para o desenvolvimento de actividades de interacção oral. Tendo em conta uma análise dos programas de Espanhol referidos no presente subcapítulo, senti, durante o estágio de Espanhol e na minha prática lectiva, a necessidade de criar uma grelha de avaliação para avaliar as actividades de interacção oral realizadas em sala de aula. Esta grelha foi sofrendo alterações ao longo do ano e podemos verificar essas mesmas alterações nos anexos 1 e 2. Os critérios definidos para a criação da grelha baseiam-se no MCER; documento que seleccionei, dada a sua pretensão de uniformizar o estudo e o ensino de idiomas em toda a Europa: “[o MCER] nace con el espíritu de uniformar la docencia, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas en la Unión Europea de principios del siglo XXI” (Sánchez-Reyes e Durán, 2004: 30). Na verdade, este documento sublinha a importância da interacção oral na aprendizagem de uma língua estrangeira e defende que devemos avaliá-la com rigor ao apresentar uma grelha que estabelece e ilustra os diferentes níveis a atingir relativamente à interacção oral (MCER, 2002: 33).

Há outros documentos que podem ser utilizados para avaliar a oralidade. O GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional), por exemplo, dá diversas sugestões para avaliar a expressão oral, incluindo a interacção oral como um dos descritores a avaliar (GAVE, 2008a). No entanto, este documento (GAVE, 2008a) sugere apenas dois níveis diferentes para cada descritor apresentado,

nomeadamente, Âmbito, Correção, Fluência, Desenvolvimento temático e coerência e Interação (GAVE, 2008a), sendo uma grelha de avaliação dirigida ao 11º ano, 2 anos de aprendizagem. Há também uma outra grelha semelhante dirigida ao 12º ano, 3 anos de aprendizagem (GAVE, 2008b), que sugere três níveis diferentes para os cinco descritores referidos previamente. Ora, esta divisão de níveis corresponde respectivamente ao 11º e 12º ano, sendo que o professor fica um pouco limitado com essas sugestões. Já o MCER é bem mais abrangente, pois “incluye numerosos parámetros del uso de la lengua y de las competencias de sus hablantes, proporcionando escalas de descriptores en seis niveles de destreza en una lengua” (Sánchez-Reyes e Durán, 2004: 31). Deste modo, o GAVE (2008a/b) dedica-se a definir o que um aluno de 11º ou 12º ano deveria ser capaz de fazer, enquanto o MCER tenta definir em que nível cada falante está em relação a uma língua estrangeira. Este documento é uniformizante e tenta apresentar uma base comum para todos os alunos europeus de língua estrangeira, permitindo assim que se crie uma transparência na definição de títulos a nível europeu.

Comparando, ainda, estes dois documentos, podemos dizer que as grelhas de avaliação do GAVE (2008a/b), por vezes, apresentam informações repetitivas e difíceis de distinguir entre os diferentes níveis, por exemplo, na grelha dedicada ao 12º ano (GAVE, 2008b), no descritor Desenvolvimento Temático e Coerência, temos em N1 a expressão: “conectores muito simples” e em N3 “conectores elementares”. Ora, estes dois termos “simples” e “elementares” são um pouco ambíguos. Também, na mesma grelha (GAVE, 2008b), sente-se a confusão entre correção linguística e interação, visto que no descritor Interação encontramos o tópico: “Exprime-se e reage com correção a um leque de funções linguísticas” (GAVE, 2008b), quando a correção linguística deveria ser apenas contemplada no descritor Correção. Por seu turno, o MCER apresenta uma tabela com seis níveis diferentes (A1, A2, B1, B2, C1 e C2) para os cinco descritores por si definidos: *alcance*, *corrección*, *fluidez*, *interacción* e *coherencia* (MCER, 2002: 32-33). Além disso, este documento enuncia a referida tabela como “aspectos cualitativos del uso

de la lengua hablada” (MCER, 2002: 32); enquanto o GAVE introduz as suas grelhas aqui comentadas como “Categorias e descritores para a avaliação da produção oral” (GAVE, 2008a/b).

Na verdade, nota-se que as grelhas propostas pelo GAVE não fazem uma grande distinção entre a interacção oral e a produção oral, pois no seu descritor *Interacción* há uma forte presença de escalas ilustrativas que sugerem apenas a produção oral, nomeadamente, “inicia, mantém e conclui conversas simples”; “pede esclarecimentos”; “estabelece contactos”; etc. (GAVE, 2008b). Há, contudo, uma alusão à interacção oral no que diz respeito ao verbo “reage” e à afirmação: “indica se está, ou não, a seguir aquilo que se diz” (GAVE, 2008b). O MCER (MCER, 2002: 33) já introduz diferentes afirmações no seu descritor *Interacción*, que pressupõem um trabalho mais amplo que a mera soma da produção oral mais a compreensão oral, isto é, pressupõem a construção de um discurso criado a partir de uma cooperação entre dois ou mais interlocutores: “participa en una conversación”; “colabora en debates”; “toma su turno de palabra en el momento adecuado”; etc. (MCER, 2002: 33).

Vê-se que o MCER mostra uma maior sensibilidade para a avaliação da interacção oral, não a confundindo meramente com a expressão oral, isto é, enquadra a interacção oral no “uso da língua falada”, sublinhando a importância de uma simultânea compreensão e produção oral de um discurso construído em cooperação; por exemplo, no nível B1 da referida grelha (MCER, 2002: 32-33), podemos encontrar a seguinte expressão: “[O aluno] puede repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua” (MCER, 2002: 33). Com efeito, o MCER propõe escalas ilustrativas que facilitam a definição concreta do nível de cada aluno ou falante e que permitem igualmente definir o progresso de cada um.

Neste sentido, podemos ver que a grelha que apresentamos no **anexo 2** apresenta os seguintes descritores: *interacção*, *fluência*, *alcance*, *correção*,

*coerência*<sup>3</sup>. Desta forma, procurou-se melhorar a primeira versão da grelha que encontramos no **anexo 1**, definindo-se com mais detalhe cada descritor. Por exemplo, na primeira versão, eu confundia “interacção” com “fluência” e, depois de uma análise mais atenta do MCER, percebi que tinha de separar estes dois conceitos. Assim, na segunda versão, apresentada no **anexo 2**, passo a avaliar no primeiro descritor a Interação e no terceiro descritor a Fluência. Também se pode dizer que a segunda versão adequa-se mais à realidade, permitindo uma avaliação mais clara e rigorosa. Isto acontece, por exemplo, quando altero a frase “utiliza sólo un conector” para “sólo utiliza conectores sencillos (*y, pero, porque*)”, no descritor da Coerência.

---

<sup>3</sup> Termos utilizados em: INSTITUTO CERVANTES (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas; aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, pp. 32-33.

## **Parte II**

### **Apresentação de casos práticos**

## **1. Actividades de interacção oral – experiências em sala de aula**

As actividades de interacção oral têm a característica específica de exigir que o aluno seja simultaneamente falante e ouvinte, “para construir, conjuntamente, una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación” (Sánchez-Reyes e Durán, 2004: 42). Como já vimos, há aqui vários aspectos que são trabalhados como o saber conversar com o outro, respeitando as suas intervenções e, a partir daí, construir um discurso coerente, respeitando o tema trabalhado, recapitulando sempre que necessário e resolvendo problemas.

Há imensas actividades de interacção oral, entre elas, os diálogos formais e informais, os debates, as entrevistas, as simulações de diversa ordem, os *role-playing*, as actividades de vazios de informação, o preenchimento de esquemas, as actividades de transferência de informação, etc. Todas elas, a meu ver, devem estar centradas em objectivos bem concretos, para facilitar o desempenho dos alunos e posteriormente a avaliação da actividade, que pode ser realizada apenas pelo professor ou também pelos alunos, em auto e hetero-avaliação. Contudo, o professor não pode esquecer que o aluno deve ter o princípio de opção, e portanto não pode controlar totalmente uma actividade. “Un tipo de ejercicios en las que la práctica esté totalmente controlada por el profesor fallará en desarrollar este aspecto” (Sánchez-Reyes e Durán, 2004: 45).

As actividades que se seguem foram postas em prática em escolas públicas portuguesas, nomeadamente na Escola Secundária D. Afonso Henriques, onde realizei o estágio profissional de Espanhol, e na Escola Secundária Camilo Castelo Branco, onde trabalhei em simultâneo. Tendo em conta as duas escolas, tive a oportunidade de trabalhar com alunos do 10º e do 11º ano.

### 1.1. Actividade 1 - As rotinas da família Pérez

Num momento inicial do ano lectivo, ao trabalhar As Rotinas com um 11º ano, nível II, que se preparava para o Exame Nacional, decidi envolver toda a turma numa actividade de interacção oral. Claro, que, para essa decisão contribuiu o facto de eu saber que esta turma estava particularmente motivada para a aprendizagem do Espanhol e também que era constituída por apenas 16 elementos. Assim, imaginei o seguinte cenário: às três horas da tarde, na cozinha da família Pérez, uma janela partiu-se. Nesse momento, o “responsável” estava só e dentro da cozinha. Este mesmo cenário foi apresentado aos alunos e, adicionalmente, explicou-se que cada aluno deveria circular pela sala de aula e falar com diferentes colegas para tentar encontrar o culpado. Simultaneamente, cada aluno recebeu um cartão com informações sobre a personagem que deveria encarnar, seguindo-se alguns exemplos:

<p><b>Padre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Se despertó a las 6 de la mañana.</li> <li>* Tuvo una cita a las 10 de la mañana.</li> <li>* Comió en casa.</li> <li>* Salió a trabajar a las 15h15.</li> <li>* Estuvo en su oficina de las 14h00 a las 15h10.</li> </ul>	<p><b>Madre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Se despertó a las 8 de la mañana.</li> <li>* Empezó a cocinar a las 13h00.</li> <li>* Empezó la siesta en el salón a las 14h45.</li> <li>* Volvió a la cocina a las 16h00 para preparar una tarta de chocolate para la cena.</li> </ul>
<p><b>Hijo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Se despertó a las 7 de la mañana.</li> <li>* Cogió el autobús a las 07h30.</li> <li>* Tuvo clases de las 08h00 a las 13h00.</li> <li>* Volvió a casa a las 14h00.</li> <li>* Estuvo en su habitación jugando al ordenador de las 14h40 a las 15h30.</li> </ul>	<p><b>Hija</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Se despertó a las 7 de la mañana.</li> <li>* Cogió el autobús a las 07h30.</li> <li>* Tuvo clases de las 08h00 a las 13h00.</li> <li>* Volvió a casa a las 14h00.</li> <li>* Estuvo bailando en la cocina hasta las 15h00.</li> </ul>

Figura 1 – “Tarjetas”, jogo “As rotinas da família Pérez”

Com esta actividade, pretendia-se verificar se os alunos estavam no nível A2 (o seu nível de ensino) do descritor *Interacción* (MCER, 2002: 33), proposto pelo MCER, que se cita em seguida:



Sabe contestar preguntas y responder a afirmaciones sencillas. Sabe indicar cuándo comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente como para mantener una conversación por decisión propia. (MCER, 2002: 33)

O objectivo era, então, fazer com que todos os alunos participassem num diálogo simples, pois tinham de falar sobre as rotinas de uma família. Além disso, os alunos deveriam saber respeitar as intervenções dos colegas e ouvi-los, de forma a construir com eles breves conversas. Ao circular pela sala verifiquei que os alunos executavam a actividade conforme o previsto e todos participaram sem inibições, contribuindo para a construção dos diálogos (Escobar e Nussbaum, 2002: 44).

Em conclusão, a actividade resultou muito bem. Na verdade, esta não é uma actividade fácil de controlar e avaliar, porque os alunos circulam pela sala de aula e têm de interagir em diferentes pares e sem a assistência da professora. Deste modo, para motivar os alunos para a realização desta actividade e implicá-los no desenvolvimento da mesma, é essencial a criação de um objectivo concreto, que neste caso era a descoberta de quem tinha partido a janela. Provavelmente, esta actividade não seria bem-sucedida num grupo de terceiro ciclo, visto que a maturidade dos alunos não seria suficiente para conseguirem respeitar as regras previstas e estabelecidas. Contudo, numa turma de secundário com um maior número de alunos, esta actividade poderia ser igualmente desenvolvida, com a divisão do grupo em dois subgrupos. Deste modo, o grupo que mais rapidamente encontrasse o culpado seria o vencedor.

## **1.2. Actividade 2 – Entrevista de emprego**

Uma outra actividade que apliquei ao grupo anterior foi a entrevista de emprego, para trabalhar As Profissões. Esta actividade foi desenvolvida em

grupos de quatro e cada grupo recebeu e leu um anúncio de emprego retirado de um site peruano de ofertas de emprego, ou seja, aproveitou-se este momento para apresentar aos alunos um documento autêntico.

### Cocinero para Hotel Anthony's

<b>Empresa</b>	Hotel Anthony's
<b>Para Trabajar En</b>	Lima, Perú
<b>Canal</b>	General - Turismo – Hotelería – Gastronomía
<b>Descripción del Trabajo</b>	Se necesita cocinero con experiencia. Presentarse con currículo vitae. <a href="http://www.buscojobs.pe/ofertas-de-trabajo.aspx?Consulta=cocinero">http://www.buscojobs.pe/ofertas-de-trabajo.aspx?Consulta=cocinero</a>

### Ingeniero Químico para Amiel Inversiones SAC

<b>Empresa</b>	Amiel Inversiones SAC
<b>Para Trabajar En</b>	La Libertad, Perú
<b>Canal</b>	Otros - Otros
<b>Referencia</b>	2068
<b>Descripción del Trabajo</b>	Elaboración de agua de mesa AquAmiel <a href="http://www.buscojobs.pe/ofertas-de-trabajo.aspx?Consulta=ingeniero">http://www.buscojobs.pe/ofertas-de-trabajo.aspx?Consulta=ingeniero</a>

Figura 2 – Exemplos de anúncios de emprego utilizados

Em seguida, em cada grupo, cada aluno recebeu um cartão, onde podia ler as informações necessárias para definir e encarnar a sua personagem. Estas informações não podiam ser partilhadas entre os elementos do grupo. Era apenas necessário informar quem era o entrevistador de cada grupo. Assim, em cada grupo havia um entrevistador e três candidatos a uma entrevista de emprego e os seus elementos deveriam simular para a turma três diferentes entrevistas para que, posteriormente, os colegas que assistiam às apresentações pudessem decidir quem era o melhor candidato a cada posto de emprego. Desse modo, os alunos eram todos implicados na actividade.

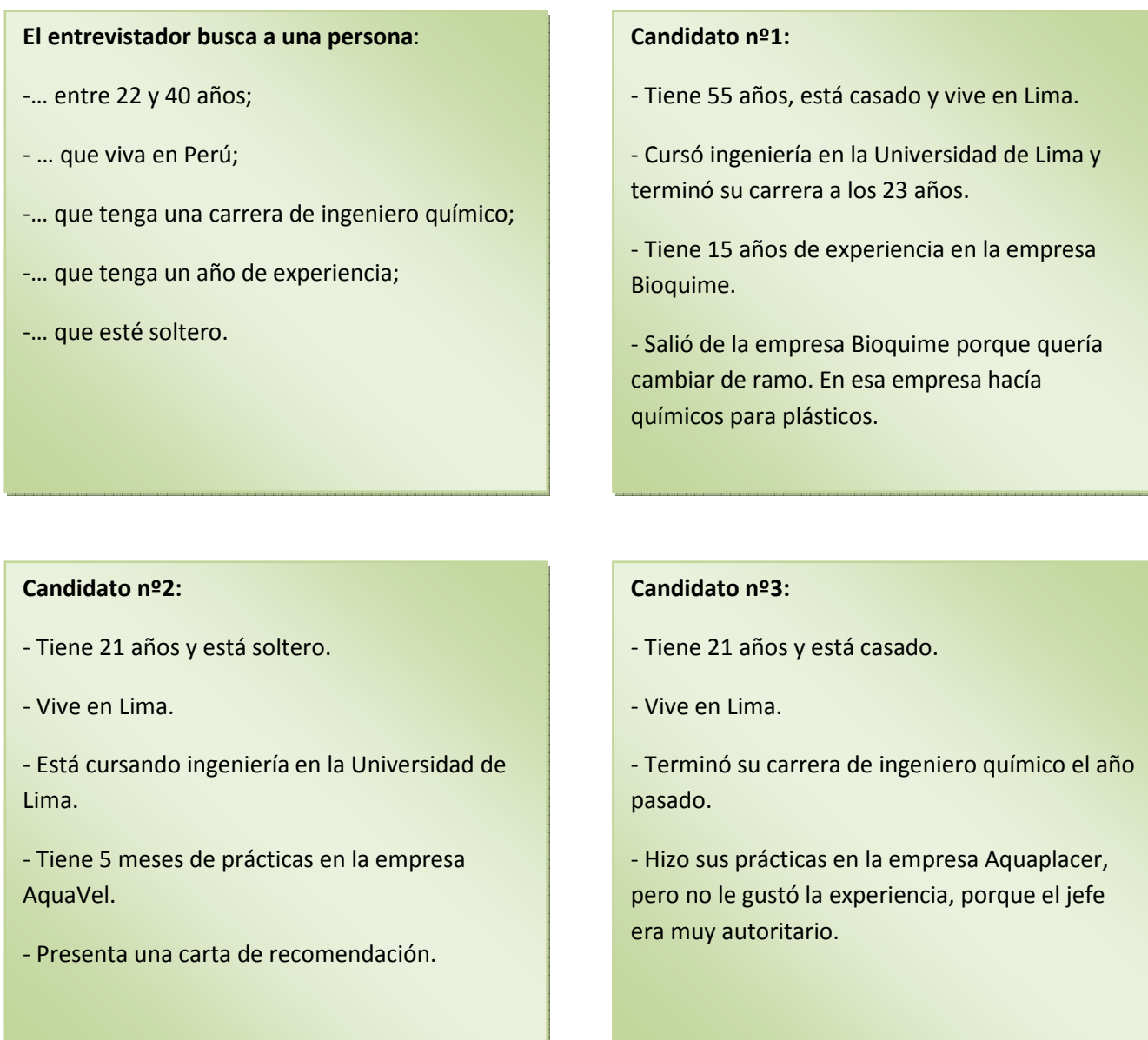


Figura 3 – Conjunto de cartões utilizado num dos grupos

Para a apresentação desta actividade os alunos tiveram algum tempo para preparar-se e exploraram previamente os seus diálogos no lugar, durante uns quinze minutos, pois tinham que ler com atenção o seu cartão, preparar a sua personagem e, posteriormente, interagir com os colegas. Durante esta preparação, os alunos tiveram a oportunidade de proceder à auto e hetero-

reparação (Escobar, s. d.a: 27), enquanto construíam em conjunto os seus diálogos.

Esta actividade foi enquadrada numa unidade relacionada com as profissões e previamente os alunos realizaram outro tipo de actividades que contribuíram para o esclarecimento do que era uma entrevista de emprego, nomeadamente, a visualização de um vídeo com regras sobre o que fazer e o que não fazer numa entrevista de emprego. Também analisaram currículos e trabalharam possíveis perguntas que surgem usualmente neste tipo de entrevista. Assim, o aluno, perante esta actividade de interacção oral, deveria utilizar várias estratégias comunicativas, como repetir o discurso do colega para confirmar que há compreensão mútua (MCER, 2002: 33); adequar o seu discurso ao contexto, que neste caso era o formal; saber ouvir os colegas e respeitar as suas intervenções, para a construção cooperativa do discurso.

Pode dizer-se que esta foi uma actividade bem sucedida, pois os alunos respeitaram as intervenções dos colegas, conseguiram interagir oralmente e participaram nos diálogos com bastante motivação, adequando correctamente o seu discurso ao contexto apresentado, salvo algumas excepções, pois houve alguns alunos que por vezes misturavam o uso do *tú* e do *usted*. Os alunos foram igualmente avaliados a partir da grelha de avaliação que se encontra no anexo 1 e que está dividida em cinco categorias, para ser mais fácil ao professor preenchê-la enquanto assiste às simulações: “más de cuatro o cinco categorías comienzan a provocar una sobrecarga cognitiva” (MCER, 2002: 193).

### **1.3. Actividade 3 – Diálogos numa loja de roupa**

Os diálogos são uma actividade interessante para implementar a alunos de iniciação, porque permitem trabalhar problemas simples da vida real, como uma ida a uma loja. Para ensinar A roupa, decidi implementar a simulação de

um diálogo numa loja de roupa. Esta actividade foi posta em prática em várias turmas de 10º ano, todas de iniciação, durante o segundo período. Os alunos trabalhavam em pares ou grupos de três, conforme o número de elementos na turma e cada aluno receberia um cartão com as informações necessárias para desenvolver o seu diálogo com o(s) colega(s).

<b>ALUMNO A (Cliente/a)</b>	<b>ALUMNO B (Dependiente/a)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Empiezas el diálogo</u> saludando.</li> <li>- Buscas una bufanda para regalar a tu hermana.</li> <li>- Buscas una bufanda marrón.</li> <li>- Preguntas el precio de la bufanda de lana.</li> <li>- Compras la bufanda de lana y pides que te la envuelvan.</li> <li>- Agradeces y te despides.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saludas y ofreces ayuda.</li> <li>- Preguntas el color de la bufanda.</li> <li>- Enseñas dos bufandas: una de lana y otra de algodón.</li> <li>- Dices el precio de la bufanda de lana. (25 euros.)</li> <li>- Agradeces y te despides.</li> </ul>

Figura 4 – Cartões utilizados num dos diálogos

Segundo Carlos Barroso: “el hecho de darles unos ‘roles’ a cada estudiante hace que además tengan en cuenta el contexto social en el que tendrán que utilizar la lengua y provocará que, inmediatamente, tengan que hacer elecciones como ‘hablar o no de usted’” (Barroso, 2000: 178). Contudo, as informações apresentadas nos cartões da figura anterior podiam ser complementadas pelo aluno, conforme a sua vontade ou necessidade, evitando que se quebrasse a espontaneidade própria da adolescência (Harris, 2003: 233).

Perante esta actividade, previ que seria importante avaliar todos os alunos, pois desse modo todos sabiam que tinham de preparar atentamente os seus diálogos e apresentá-los posteriormente à turma. Aquilo que se pretendia era que os alunos construíssem oralmente um diálogo, participando, escutando e respeitando os colegas; interactuassem, perguntando, dizendo e comentado os preços das roupas; utilizassem vocabulário específico à situação apresentada; e comentassem as roupas. Deveriam também adequar o seu discurso ao contexto apresentado, que neste caso poderia ser formal ou

informal, sendo que era necessário manter uma coerência ao longo de todo o discurso, isto é, manter sempre o tom formal ou o informal.

Ora, a turma de 10º ano com quem trabalhei no ano de estágio participou activamente, pois os alunos de uma forma geral desenvolveram os diálogos com interesse, visto que se tratava de um tema do seu interesse (uma ida a uma loja de roupa). Os alunos foram sendo avaliados no lugar, enquanto simulavam os diálogos, tendo eu preenchido uma grelha de avaliação, semelhante à apresentada na actividade anterior (anexo 1). Houve por isso algum ruído na sala de aula pois, ao estar a avaliar grupo por grupo, não podia dar atenção a todos os alunos. Daí a importância do portefólio oral (Escobar, s. d.b: 21) e da presença dos gravadores (Escobar, s. d.b: 21), que não existiu nesta actividade, mas será comentada mais adiante. Entretanto, na grelha de avaliação, pude registar alguns erros linguísticos dos alunos; por exemplo, erros sintácticos, “yo talla”, “lo precio”, e erros lexicais, “laña”. Também se verificou que os alunos por vezes recorriam à sua língua materna para dar continuidade ao discurso e não quebrar a sua espontaneidade. Isto foi uma estratégia comunicativa que os alunos utilizaram espontaneamente, ou seja, adaptaram palavras e expressões da sua língua para a língua meta, nomeadamente, com as palavras “até”, “posso”.

#### **1.4. Actividade 4 – Reunião de condomínio**

No terceiro período, propus uma actividade ao 11º ano, de nível II, que se preparava para o Exame Nacional de Espanhol. Já conhecia bem a turma e sabia que se tratava de um grupo pequeno, de 16 alunos, muito motivado e encantado pela língua espanhola, estudando-a sete horas semanais, o que conferia aos alunos um bom nível da língua. Ora, tendo em conta o MCER, que afirma que “el progreso en la enseñanza de lenguas se evidencia con mayor claridad en la capacidad que tiene el alumno de [...] poner en práctica estrategias de comunicación” (MCER, 2002: 61), e dadas as características

desta turma, pensei mais uma vez em criar uma actividade interactiva, em que os alunos pudessem ser os protagonistas directos.

O objectivo era que os alunos construíssem oralmente um diálogo, participando, escutando e respeitando os colegas. Deviam igualmente adequar o seu discurso ao contexto apresentado, que neste caso seria o formal. Tinham também que expressar oralmente a sua opinião, mostrar acordo e desacordo e probabilidade, sendo que deveriam utilizar as estruturas próprias para o efeito (*Estoy de acuerdo; creo que...*). Durante a actividade, seriam levados a expressão 'condição' e, assim, teriam de utilizar correctamente as orações condicionais de segundo tipo. Era esperado que os alunos utilizassem várias estratégias comunicativas como a repetição, os circunlóquios e a reformulação, visto que as foram adquirindo ao longo do ano lectivo, no desenvolvimento de outras actividades.

Começou-se por sugerir aos alunos para simularem em grande grupo uma reunião de condomínio, aproveitando-se o reduzido número de elementos da turma e sublinhando-se as suas reais competências comunicativas. Em primeiro lugar, projectou-se, em PWP, o esquema do edifício com os respectivos vizinhos, para que todos tivessem a noção da globalidade das personagens e propôs-se a cada aluno encarnar um desses personagens, a partir das informações que encontrariam nos cartões distribuídos.

**Emilia García:** Es la comerciante de la tienda nº1 (una frutería). Teme que una tienda de comercio justo pueda dañar su negocio, pero tampoco conoce muy bien el concepto "comercio justo".

**Rosa Campos:** Es la persona que pretende crear una tienda de comercio justo en el edificio (tienda nº2). Intenta también explicar el concepto "comercio justo"; presentando, por ejemplo, los diferentes productos que ofrece este tipo de comercio.

Figura 5 – Cartões utilizados na reunião de condomínio

Esta actividade trata-se de uma conversa, na qual os alunos, depois de discutirem as suas ideias dos colegas, teriam que chegar a um consenso final, decidindo se se abria ou não uma loja de comércio justo no respectivo condomínio. O objectivo era que os alunos construíssem a sua opinião num diálogo que lhes suscitasse interesse, para se sentirem implicados no processo de ensino-aprendizagem. Isto porque os alunos desenvolvem melhor as suas competências comunicativas quando se lhes apresentam actividades significativas (Escobar, s. d.a: 27), adequadas ao seu nível de maturidade cognitiva e linguística. Além disso, o tema foi trabalhado durante toda a unidade didáctica em que se insere a presente actividade, dando aos alunos muitos conhecimentos e argumentos para abordá-lo e opinar sobre ele.

No desenrolar da actividade, servi de moderadora deste diálogo entre os alunos e previ inicialmente que deveria preencher em simultâneo uma grelha de avaliação, para comprovar as aprendizagens e a interacção oral dos alunos. Contudo, a execução desta actividade não me permitiu realizar essa segunda parte, pois revelou-se impossível controlar as intervenções dos alunos e orientá-los e, ainda, estar atenta e registar as suas intervenções de forma a serem avaliadas. Assim, decidi, na altura, deixar de parte a grelha de avaliação e tentei preenchê-la num momento posterior.

Aquilo que pude registar foi que houve a monopolização do diálogo por parte de alguns elementos da turma, por exemplo, por parte da aluna Isabel, como se pode confirmar no anexo 3. Esta aluna, contudo, conseguiu entrar em várias conversas com os colegas e mostrou-se muito participativa, conseguindo simultaneamente respeitar e ouvir as intervenções dos colegas, respondendo-lhes às suas perguntas ou comentando as suas opiniões. Houve alunos que não conseguiram adequar o seu discurso ao contexto apresentado, utilizando o tom informal, ou misturando o tom formal com o tom informal (confusão entre o *tú* e o *usted*), principalmente na conjugação de verbos. Isto aconteceu com as alunas, Rita e Sara (cf. Anexo 3). Houve também alunos que não conseguiram separar-se das informações que encontravam nos respectivos cartões e



apenas repetiram as palavras que aí liam. É o caso da aluna Maria (cf. Anexo 3). Ora, nestas situações não existe interacção oral, mas a mera resposta ao colega, a partir da leitura ou memorização das palavras encontradas nas informações do cartão. Em suma, esta actividade de interacção oral foi bem acolhida pelos alunos, pois interessou-lhes o tema (Anexo 4), permitiu-lhes participar activamente (na generalidade) e, ainda, conseguiram utilizar algumas estruturas linguísticas apresentadas na unidade, embora com alguns erros (assinalados nas observações com um asterisco). Notou-se, contudo, que é mais difícil para alguns alunos trabalhar a interacção oral num grupo tão grande, pois pela sua personalidade acabam por não ter oportunidade de participar com tanta frequência.

Enfim, a tarefa anterior não foi tão bem sucedida como o previsto, pois não consegui registar todas as prestações dos alunos e os seus erros. Esta foi uma lacuna que quis corrigir em unidades posteriores. Para isso, recorri ao artigo de Cristina Escobar sobre a avaliação da interacção oral (Escobar, s. d.b), onde se sugere pôr em prática o portefólio oral, que desenvolvi e adaptei na unidade que apresento em continuação.

### **1.5. Actividade 5 – Reportagem**

Na unidade “Hay noticias nuevas...”, dedicada mais uma vez ao 11º ano de nível II, focado na actividade anterior, desenvolvi uma actividade de interacção oral, onde pus em prática o portefólio oral, anunciado por Cristina Escobar (s. d.b), tendo em conta os alunos com quem ia trabalhar.

Desenhei, então, uma actividade que consistia na simulação de uma reportagem e foi desenvolvida em grupos de quatro. O grupo organizou um trabalho prévio e em conjunto. Primeiro, leu o fragmento de uma notícia sobre o tema que ia desenvolver, sendo que essa foi mais uma oportunidade dada aos alunos para contactarem com documentos autênticos. Em seguida, cada grupo

preencheu um esquema que o ajudaria a estruturar a sua reportagem. Ora, um esquema semelhante já tinha sido abordado durante a unidade, de forma a facilitar o desenvolvimento desta tarefa. Finalmente, o grupo deveria preparar a sua reportagem, sabendo que ia apresentá-la à turma. Em suma, estes três passos estavam bem detalhados numa ficha de trabalho entregue aos alunos (anexo 5). Neste mesmo documento, explicava-se inicialmente que em cada grupo haveria um jornalista e três convidados para falar sobre o tema escolhido. Assim, o aluno que tivesse o papel de jornalista deveria preparar algumas perguntas e organizar a estrutura da reportagem e os convidados deveriam preparar o seu discurso tendo em conta o tema, as suas preocupações e as suas experiências. Ora, para isso, era também necessário que cada aluno consultasse as informações que encontrava no seu cartão (consultar igualmente o anexo 5), de forma a encarnar a sua personagem.

Os grupos prepararam-se muito bem e até pediram mais tempo para a preparação das suas simulações, pois sabiam que tinham de apresentar o seu trabalho à turma e, além disso, sabiam que a actividade ia ser gravada. Os alunos, entenderam o meu propósito de gravar as apresentações, depois de uma breve explicação e aceitaram cumprir com afinco a actividade. Assim, apresentaram os seus trabalhos, que foram registados em vídeo.

O objectivo era que os alunos participassem oralmente na construção de uma reportagem, escutando e respeitando os colegas do seu grupo. Deviam igualmente adequar o seu discurso ao contexto apresentado, que neste caso seria o formal. Esperava-se também que os alunos utilizassem vocabulário variado e relacionado com a actualidade (dado que lhes foram apresentadas várias notícias e reportagens durante a unidade) e que adequassem a sua linguagem ao tom informativo; que utilizassem igualmente alguns conectores para fazer fluir as suas frases e organizar o seu discurso, aproveitando alguns dos conectores para sublinhar as intervenções dos colegas (como por exemplo, *sin embargo*, *pero*, *además...*). Propunha-se também que os alunos recorressem sempre à língua meta, que se auto ou hetero-corrigissem e que

utilizassem várias estratégias comunicativas como a repetição, os circunlóquios, as *'muletillas'* e a reformulação, visto que já as dominavam devido ao desenvolvimento de actividades anteriores.

Como podemos ver no anexo 6, há uma grelha de avaliação que apresenta a apreciação de um dos grupos que realizou esta actividade. Verifica-se que houve duas alunas que conseguiram melhor interagir com o grupo. No entanto, as alunas Sofia e a Rita (anexo 6) apresentaram um discurso mais simples, procurando basicamente responder ao que lhes era perguntado. A aluna Alexandra (anexo 6) adequou muito bem o tom da sua mensagem e mostrou bastante fluência no seu discurso, trazendo informação nova à reportagem e construindo a sua mensagem em conjunto com a aluna Sara, que era a entrevistadora. Verifica-se ainda alguns erros linguísticos (anotados com asterisco), próprios à situação (interacção oral) e ao nível das alunas.

Em seguida, transcrevo alguns excertos de diálogos de outros grupos, que realizaram esta mesma actividade. O primeiro excerto corresponde a um grupo que falou sobre a obesidade infantil e o segundo e terceiro excerto correspondem a um outro grupo que falou sobre o desemprego.

#### **Excerto 1:**

Pedro – *...la calidad de los vegetales podría ser un poquito mejor.*

Isabel – *Entonces, la calidad de la comida podría ser mejor en el comedor.*

Pedro – *Podría ser mejor.* (Abana a cabeça.)

Isabel – *¿Es por eso que no comes en el comedor?* (Vira-se para o Carlos.)

Carlos – *Me gusta más la cafetería...*

### **Excerto 2:**

Catarina – *Buenos días. Bien-venidos a la... al reportaje.*

### **Excerto 3:**

Catarina – *¿Y las ofertas?*

Maria – *Pues...he tenido, pero no acepto empleo por menos de setenta euros...*

Cristina – *Setecientos.* (Em voz baixa, corrigindo a Maria.)

Maria – *Setecientos, porque en el paro recibo sesenta euros... seiscientos.*

No excerto 1, podemos ver que os alunos vão construindo o diálogo em cooperação. Trata-se de um grupo constituído por três elementos. A aluna Isabel recorre a mecanismos não linguísticos quando se dirige ao pretendido interlocutor, virando-se para o aluno Carlos, quando pretende mudar precisamente de interlocutor, isto é, esta aluna estava a desenvolver o diálogo com o aluno Pedro e, de repente, quis mudar de interlocutor, virando-se para o aluno Carlos. Este entendeu a sua estratégia comunicativa e respondeu à sua pergunta. No excerto 2, podemos verificar que a aluna Catarina se auto-corrigiu. Verifica que a palavra *reportaje* é do género masculino e corrige o artigo (*a la* → *al*). Finalmente, no excerto 3, vemos que as alunas Catarina e Maria constroem o seu discurso em cooperação. Aliás, a aluna Maria introduz uma ‘*muletilla*’, a palavra *pues*, que lhe permite pensar naquilo que vai dizer a seguir. Além disso, a aluna Cristina hetero-corrigiu a sua colega Maria, quando esta dizia *setenta*. Estava a falar de um salário e a aluna Cristina considerou que era importante corrigir esse valor para o valor real, *setecientos*, senão o discurso ficava mais irreal.

Esta actividade foi alvo de dois tipos de avaliação. Por um lado, aproveitei os vídeos para analisar as prestações de cada aluno, preenchendo,

num momento posterior à aula, uma grelha de avaliação (anexo 6), sobre a qual já foram tecidos alguns comentários previamente neste subcapítulo. Este foi um excelente momento de avaliação, pois tive a oportunidade de verificar calmamente as conversas dos alunos, podendo igualmente repetir as suas intervenções sempre que necessitava. Ora, este factor torna ainda mais rigoroso o processo de avaliação. Por outro lado, os alunos tiveram a oportunidade de se autoavaliarem em dois momentos diferentes. Primeiro, preencheram uma grelha de autoavaliação antes da visualização dos seus vídeos, reflectindo sobre as suas prestações sem o apoio desse documento. Podemos ver um exemplo dessa reflexão no anexo 7. Depois, preencheram uma nova grelha de autoavaliação após a visualização dos mesmos vídeos (anexo 8), fazendo uma segunda reflexão. O que se pretendia primordialmente com estes dois momentos de autoavaliação era que os alunos desenvolvessem as suas competências a partir da análise das suas produções. Na realidade, a autoavaliação “aumenta la capacidad del alumno para ser responsable de su propio aprendizaje” (Fernández, 2003: 198). Neste sentido, as duas grelhas de autoavaliação propostas no desenrolar desta actividade são bastante semelhantes para se poder comparar a evolução dos alunos, quando estes analisam as suas performances.

Tendo em conta que as grelhas inseridas no anexo 7 e 8 são do mesmo aluno, podemos verificar que numa segunda análise há uma maior consciência das competências adquiridas. Enquanto na primeira grelha (antes da análise do vídeo) podemos ver que o aluno se avalia em quase todos os tópicos com “Soy totalmente capaz”; já na segunda grelha (após a análise do vídeo) o aluno reconsidera muitos dos tópicos e altera-os para “Con dificultad”. O mesmo acontece nas observações, visto que na primeira grelha o aluno não é capaz de desenvolver muito os seus comentários, mas na segunda grelha ele refere com mais facilidade os seus erros, as situações a melhorar ou a recordar e as informações novas que aprendeu. Podemos, então, ver no anexo 7 que, nas observações, o aluno apenas detecta um erro linguístico, “\*a procura → buscando, e verifica que descobre apenas uma nova informação: o INEM,

(Instituto Nacional de Empleo). Já num momento posterior (Anexo 8), o aluno verifica que deve falar com mais clareza para que os seus interlocutores o entendam melhor e deve colaborar mais cooperativamente para a construção do discurso. Verifica igualmente outros erros linguísticos e revela que aprende novas coisas como o salário mínimo em Espanha.

Ora, embora o aluno tenha verificado mais falhas na sua segunda análise, o objectivo não é desmoralizá-lo; bem pelo contrário, o que se pretende é que o aluno ganhe consciência das suas aprendizagens e se sinta capaz de dominar o seu discurso, procurando encontrar solução para os seus problemas comunicativos de forma cooperativa, ou seja, desenvolvendo um trabalho de comunicação com os colegas e auto e hetero-corrigindo-se.

Se trata, pues, de que las clases en que la lengua oral es objeto de aprendizaje sirvan a todos los alumnos y alumnas para pensar y para practicar estrategias comunicativas y recursos lingüísticos que les ayuden a controlar lo que dicen y cómo lo dicen y también para generar una actitud de escucha progresivamente más activa y cooperativa (Vilà, 2005: 35).

Relativamente ao “portefólio oral” de Cristina Escobar (Escobar, s. d.b) fiz algumas alterações e tentei adaptá-lo. A autora sugeria um trabalho de pares (Escobar, s. d.a: 26), em que cada par deveria gravar as suas conversas, registando-se apenas a voz. Ora, como se tratava de uma unidade assistida decidi adaptar as sugestões da autora, uma vez que era importante mostrar resultados aos supervisores, caso contrário, a aula seria muito centrada no professor a percorrer mesa a mesa, sem que os supervisores ouvissem as suas intervenções e as dos alunos. Assim, em vez de um trabalho de pares propôs-se um trabalho de grupo, que devia ser apresentado à turma, mantendo-se o factor motivação que esta situação provoca.

Optei também pelo vídeo em vez da gravação de voz, uma vez que considero que a imagem pode trazer informações válidas aos alunos, por

exemplo, os mecanismos não linguísticos. Como vemos no anexo 8, o aluno apercebe-se que tem de falar com mais clareza e esta afirmação também está ligada ao aspecto visual, no que diz respeito à gesticulação ou à expressão visual. Em contacto com a imagem, o aluno vê a sua prestação no seu conjunto, podendo melhorar inúmeros aspectos depois de uma atenta reflexão.



Figura 6 – Alunas a simularem uma reportagem sobre o desemprego

Nesta imagem, podemos ver duas alunas a simularem uma reportagem. Fazem parte de um grupo de quatro elementos, mas organizaram deste modo a sua apresentação: a aluna da direita é a entrevistadora e mantém-se sempre no seu lugar e a aluna da esquerda é uma das convidadas que troca de lugar com outro colega quando terminar a sua intervenção. Podemos ver na imagem, os gestos utilizados pelas alunas e a sua expressão facial, isto é, alguns mecanismos não linguísticos, que correspondem a uma estratégia comunicativa importante nas actividades de interacção oral. Acima de tudo, revela-se divertido para os alunos verem-se no ecrã; funciona como outro factor de motivação. No geral, foi isso que verifiquei e o mesmo pode comprovar-se, por exemplo, no anexo 9, quando a aluna diz que gostou da experiência de ser filmada, visto que é uma actividade original e que permite uma análise posterior dos “erros”.

Com efeito, concluo que esta actividade foi muito positiva, pois os alunos sentiram-se confortáveis a desenvolver esta experiência e fizeram muitas aprendizagens novas. Apenas devo apontar como aspecto menos positivo a

qualidade das gravações, pois a sala apresentava uma fraca acústica e, ao projectar os vídeos na tela, os alunos demonstraram alguma dificuldade em perceber certas palavras ou frases. Para colmatar este problema, enviei os vídeos por e-mail aos respectivos grupos e assim os alunos puderam analisar o seu trabalho num computador individual, para posterior preenchimento das grelhas de autoavaliação (anexo 8). Quero referir ainda que as reflexões dos alunos foram incluídas no portefólio que estavam a desenvolver desde o início do ano com a professora orientadora, sendo que esse portefólio agrupava essencialmente trabalhos escritos.

Os alunos, de facto, não desenvolveram um portefólio oral, nem tiveram a oportunidade de redigir uma carta de apresentação sobre a sua actividade gravada, como sugere Cristina Escobar (s. d.b: 23). Ora, poderiam ter aproveitado os tópicos que se encontram no anexo 8, no exercício de autoavaliação, para comentarem por escrito, numa reflexão mais profunda, as suas aprendizagens e aquilo que deveriam melhorar, procurando estratégias e soluções para o fazer. Isto não aconteceu essencialmente por falta de tempo e também pela novidade que todos estes ensinamentos representavam para mim. Na verdade, quando se desenvolveu esta actividade estávamos quase a terminar o terceiro período e os alunos precisavam de se preparar para o Exame Nacional; além de que eu também estava limitada no tempo pelas aulas de regência e, assim, não consegui ir mais além neste projecto. Contudo, considero que o portefólio oral é um trabalho a explorar e a aprofundar nos próximos anos lectivos, pois fiquei muito satisfeita com o *feedback* que recebi dos alunos, só pela breve abordagem que realizei com eles na reflexão desta actividade de interacção oral. Ora, este trabalho tem de ser desenvolvido ao longo de todo um ano lectivo, para que os alunos tenham oportunidade de evoluir no tempo e, a partir do desenvolvimento de várias actividades de interacção oral e das respectivas reflexões, consigam eles próprios verificar essa evolução. O que se pretende é que os alunos consigam chegar à mesma conclusão que chegou uma aluna de Inglês como língua estrangeira, citada por Cristina Escobar e Luci Nussbaum (2002): “Me he puesto un bien porque creo



que al no entender todo lo que explica la profesora pienso que no sé inglés,  
pero en cambio miro los trabajos que he hecho y pienso todo lo contrario”  
(Escobar e Nussbaum, 2002: 49).

## **Conclusão**

Gostaria de concluir este relatório dizendo que aprendi muito ao longo deste ano lectivo, tendo-me especialmente debruçado com afinco a uma das actividades comunicativas da língua que mais me fascina: a interacção oral. Foi um ano de muitas aprendizagens, inclusivamente, enquanto redigi este trabalho. Aliás, sei que este é um ponto de partida para eu desenvolver um trabalho rigoroso e profícuo junto com os alunos, pois acredito que as actividades de interacção oral constituem um processo privilegiado para a aprendizagem de uma língua estrangeira e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de competências comunicativas, sendo este o objectivo final.

Este trabalho contribuiu para que toda a informação que recebi durante este percurso ficasse bastante mais clara e já imagino como irei pôr em prática diversas actividades de interacção oral nos próximos anos lectivos. Ora, não terei receio de fazer com que este tipo de actividades ocupe o seu lugar de destaque na sala de aula, não esquecendo como é evidente outras actividades igualmente válidas.

Quanto à avaliação, que teve bastante peso neste relatório, é necessário distinguir certos aspectos. O portefólio oral, apresentado por Cristina Escobar, sugere uma auto-avaliação e até uma co-avaliação por parte do aluno, visto que nesta análise se prevê certos aspectos interactivos como: “la gestión conjunta de la conversación, la escucha atenta o los procedimientos de reparación de las averías en la comprensión y la expresión, que, como se ha visto, no dependen de la actividad individual, sino del grado de cooperación entre las personas” (Escobar e Naussbaum, 2002: 46). Esta análise não pode ser feita só pelo professor. Aliás, uma avaliação centrada apenas na análise do professor é uma avaliação mais pobre, pois, ao reflectir, o aluno não só entende para si próprio a evolução das suas aprendizagens e os seus problemas comunicativos, como pode comunicar ao professor as suas observações, tornando-se mais responsável pelo processo de ensino-aprendizagem e tornando o processo de avaliação mais rigoroso.

Já as grelhas de avaliação da interacção oral, a preencher pelo professor, devem ter em conta os graus de cooperação entre os alunos e a forma como o discurso vai sendo construído, para além dos aspectos linguísticos que costumam ser contemplados. Há, assim, critérios que não se podem avaliar individualmente, daí a importância da cooperação neste tipo de actividade, que como vimos traz não só muitas vantagens comunicativas, mas também ensina o aluno a viver com os outros e a saber-estar; enfim, educa-o para ser mais responsável e um melhor cidadão.

## Referências bibliográficas

BARROSO, C. L. G. (2000). “El desarrollo de la interacción oral mediante las estrategias de comunicación. (Algunas propuestas para trabajar la fluidez oral en clase dentro del español con fines específicos.)”. ASELE – Actas XI. Centro Virtual Cervantes, pp. 175-180. Edição Internet – [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0175.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0175.pdf) (consultado a 2 de Março de 2011).

ESCOBAR, C. (s. d.a). “Interacción oral y aprendizaje de lenguas extranjeras”, em *Mosaico*, nº 8. Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, pp.23-30. Edição Internet – [www.educacion.es/sqci/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico8/mos8e.pdf](http://www.educacion.es/sqci/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico8/mos8e.pdf) (consultado a 10 de Março de 2011).

ESCOBAR, C. (s. d.b). “La evaluación de la interacción oral”, em *Mosaico*, nº 10. Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, pp.18-25. Edição Internet – <http://www.educacion.es/sqci/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico10/mos10c.pdf> (consultado a 10 de Março de 2011).

ESCOBAR, C. e NUSSBAUM, L. (2002). “¿Es posible evaluar la interacción oral en el aula?”, em MIQUEL, L. e SANS, N. (coord.). *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Cuadernos del tiempo libre, pp. 37-52.

FERNÁNDEZ, S. (coord.). (2001). *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação (10º ano)*. Formação Específica, Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

FERNÁNDEZ, S. (2003). “Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia – Desarrollo por tareas.” Serie *Recursos*, Vol. 5. Madrid: Edinumen.

GAVE (2008a). *Grelha de Avaliação da Expressão Oral no Ensino Secundário*. Língua estrangeira, Nível iniciação, 11º ano (2 anos de aprendizagem). Edição Internet – [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=10&fileName=Nivel\\_Iniciacao\\_Alemao\\_Espanhol\\_11ano\\_bi.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=10&fileName=Nivel_Iniciacao_Alemao_Espanhol_11ano_bi.pdf) (consultado a 22 de Março de 2011).

GAVE (2008b). *Grelha de Avaliação da Expressão Oral no Ensino Secundário*. Língua estrangeira, Nível iniciação, 12º ano (3 anos de aprendizagem). Edição Internet – [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=10&fileName=Nivel\\_Iniciacao\\_Alemao\\_Espanhol\\_12ano\\_t\\_r.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=10&fileName=Nivel_Iniciacao_Alemao_Espanhol_12ano_t_r.pdf) (consultado a 22 de Março de 2011).

HARRIS, M. (2003). "Speaking for yourself. Speaking skills in EEOOII", em *Actas del segundo congreso de Escuelas Oficiales de Idiomas*. Consejería de Educación de Madrid, pp. 233-245.

CONSEJO DE EUROPA, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER). Madrid: MECD-Anaya, 2001. Edição digital e tradução a cargo do Instituto Cervantes:  
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm>.

MARTÍNEZ, M. S. (s.d.). *La interacción oral en la clase de ELE: algunas pistas para practicar el español oral de forma sistemática, progresiva y evaluable*. *Inventario de ideas*, pp. 1-15. Edição Internet – [http://www.encuentro-practico.com/pdf08/interaccion\\_oral.pdf](http://www.encuentro-practico.com/pdf08/interaccion_oral.pdf) (consultado a 2 de Março de 2011).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1997). *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol*. Programa e Organização Curricular, Ensino Básico, 3º ciclo. Imprensa Nacional, Casa da Moeda.

SÁNCHEZ-REYES, M<sup>a</sup>. S. P. e DURÁN, R. M. (2004). "La comunicación oral en una lengua extranjera tras el Marco Común Europeo de Referencia", em MOZO, C. M. (dir.). *Habilidades Comunicativas en las lenguas extranjeras*. Colección Aulas de Verano, Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 27-50.

PINTO, M. da G. C. (2009). "The Orient-Express or Inter-Rail: A brief metaphorical look at foreign language learning as part of a general learning process", em DUARTE, I. M. et al. (org.). *A linguagem ao vivo*. Porto: Cadernos de Apoio Pedagógico da FLUP, pp. 211-229.

RODRÍGUEZ, A. (2007). "La interacción oral en español. Un enfoque intercultural". FIAPE. II Congreso internacional: *Una lengua, muchas culturas*. Granada, pp. 1-11. Edição Internet –  
<http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2007/FIAPEII/TallerAntonioRodriguezInteraccinoral.pdf> (consultado a 13 de Março de 2011).

VILÀ, M. (2005). "Hablar para aprender a hablar mejor: el equilibrio entre el uso de la lengua y la reflexión", em VVAA. *Hablar en clase – Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Serie Claves para la Innovación Educativa, nº31. Barcelona: GRAO, pp. 29-36.

# Anexos

Anexo 1 – Grelha de Avaliação (1ª versão)

**FICHA DE EVALUACIÓN – ENTREVISTA DE TRABAJO**

Clase:..... Fecha: .....

Clase	Nº/ Nombre	1			2				3			4				5				Observaciones	Total 20
		2	1	0	5	3	1	0	3	2	0	5	3	1	0	5	3	1	0		

1	2	3	4	5
2 = Interactúa con los compañeros y contribuye a la <i>fluidez*</i> del diálogo. 1 = A veces no consigue interactuar con los compañeros para la <i>fluidez*</i> del diálogo.	5 = Su discurso es simple, claro y presenta pocas incorrecciones gramaticales. 3 = Su discurso es simple, más o menos claro y presenta algunas incorrecciones gramaticales. 1 = Su discurso se entiende con alguna dificultad y presenta varios errores gramaticales.	3 = Produce frases cortas, con pausas y algunas reformulaciones. 2 = Produce frases muy cortas y sueltas, con muchas pausas.	5 = Adecua el tono al tema presentado. Utiliza algunos conectores. 3 = Adecua el tono al tema presentado con uno o dos errores. Utiliza sólo un conector. 1 = No adecua el tono al tema presentado. Utiliza sólo un conector.	5 = Utiliza vocabulario y expresiones variadas. 3 = Utiliza vocabulario variado. 1 = Utiliza vocabulario simple.

\* in Marco Común Europeo de Referencia.

## Anexo 2 – Grelha de Avaliação (2ª versão)

### FICHA DE EVALUACIÓN – JUEGO DE ROLES (Reunión de condominio)

Clase:..... Fecha: .....

Clase	Nº/ Nombre	1			2				3			4				5				Observaciones	Total 20
		2	1	0	5	3	1	0	3	2	0	5	3	1	0	5	3	1	0		

1 (Interacción)	2 (Corrección)	3 (Fluidez)	4 (Coherencia)	5 (Alcance)
2 = Consigue iniciar/ mantener/ terminar una conversación sencilla y es capaz de repetir parte de un discurso para confirmar comprensión mutua. 1 = Consigue contestar a preguntas y responder a afirmaciones sencillas.	5 = Utiliza estructuras de uso habitual con razonable corrección. 3 = Utiliza estructuras de uso habitual con alguna corrección. 1 = Utiliza correctamente estructuras sencillas, pero todavía comete errores básicos.	3 = Habla de forma comprensible, con pausas y algunas reformulaciones. 2 = Produce frases muy cortas, con muchas pausas y reformulaciones.	5 = Adecua el tono al tema presentado. Utiliza conectores para relacionar ideas. 3 = Adecua el tono al tema presentado, pero sólo utiliza conectores sencillos. 1 = No siempre adecua el tono al tema presentado y sólo utiliza conectores sencillos (y, pero, porque).	5 = Utiliza vocabulario y expresiones variadas y adecuadas, aunque con algunos circunloquios. 3 = Utiliza vocabulario y expresiones variadas y adecuadas, aunque con bastantes circunloquios. 1 = Utiliza vocabulario simple y oraciones básicas.

Adaptado de Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, pág. 32-33.



### Anexo 3 – Grelha de avaliação preenchida (2ª versão)

#### FICHA DE EVALUACIÓN – JUEGO DE ROLES (Reunión de condominio)


Clase: 11º H Fecha: 01 de abril de 2011

Clase	Nº/ Nombre	1			2			3			4			5			Observaciones	Total 20			
		2	1	0	5	3	1	0	3	2	0	5	3	1	0	5			3	1	0
	10. Isabel	X			X				X			X				X				- Monopolizó un poco el diálogo, pero respeto a los compañeros - * BR. condicional	18
	11. Joana	X			X				X			X				X				- Contaba a que juntas sencillas - Algunos errores léxicos.	11
	12. Maria	X			X				X			X				X				- dejó bastante de la tarjeta. - Algunos errores léxicos	10
	13. Pedro	X			X				X			X				X				- Utiliza oraciones básicas - Repite parte de lo que dicen	14
	14. Rita	X			X				X			X				X				- Regla "tú"/"usted" - Usa términos aproximados	11
	15. Sara	X			X				X			X				X				- * Yo concuerdo - Regla "tú"/"usted"	11
	16. Sara	X			X				X			X				X				BR. condicionales * Si tuviera @ presente	16

1 (Interacción)	2 (Corrección)	3 (Fluidez)	4 (Coherencia)	5 (Alcance)
2 = Consigue iniciar/ mantener/ terminar una conversación sencilla y es capaz de repetir parte de un discurso para confirmar comprensión mutua. 1 = Consigue contestar a preguntas y responder a afirmaciones sencillas.	5 = Utiliza estructuras de uso habitual con razonable corrección. 3 = Utiliza estructuras de uso habitual con alguna corrección. 1 = Utiliza correctamente estructuras sencillas, pero todavía comete errores básicos.	3 = Habla de forma comprensible, con pausas y algunas reformulaciones. 2 = Produce frases muy cortas, con muchas pausas y reformulaciones.	5 = Adecua el tono al tema presentado. Utiliza conectores para relacionar ideas. 3 = Adecua el tono al tema presentado, pero sólo utiliza conectores sencillos. 1 = No siempre adecua el tono al tema presentado y sólo utiliza conectores sencillos (y, pero, porque).	5 = Utiliza vocabulario y expresiones variadas y adecuadas, aunque con algunos circunloquios. 3 = Utiliza vocabulario y expresiones variadas y adecuadas, aunque con bastantes circunloquios. 1 = Utiliza vocabulario simple y oraciones básicas.

Adaptado de Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, pág. 32-33.


## Anexo 4 – Ficha de autoavaliação da Unidade “Solidaridad”



Escola Secundária  
D. Afonso Henriques  
Vila das Aves

Curso Lectivo 2010/ 2011




**Ficha de Autoevaluación**



Nombre del alumno: Isabel Torres

Clase: 10ºH Número: 10 Fecha: 1/4/2011

1. Rellena la tabla con una X, analizando tus aprendizajes.

Soy capaz de...			
...indicar algunas diferencias entre el comercio tradicional y el comercio justo y explicar brevemente el concepto “comprador responsable”.	X		
...expresar oralmente mi opinión, mostrando acuerdo/ desacuerdo.	X		
...reconocer algunos recursos estilísticos.		X	
... adecuar mi discurso oral a diferentes contextos.	X		
... utilizar oraciones condicionales de 2º tipo.		X	
... escribir una noticia.	X		
<b>Mis actitudes:</b>			
Soy asiduo y puntual.		X	
Respeto las reglas de la clase.	X		
Escucho y respeto a los compañeros y al profesor.	X		
Participo en las tareas de la clase con interés y motivación.	X		
Expreso opiniones pertinentes.	X		
Respeto las diferencias y los derechos humanos.	X		
<b>Observaciones:</b> <u>fue interesante hablar de ese tema porque algunas personas aún no habían pensado en eso y es bueno que nos conciencializemos</u>			

Prof. Maria João Abreu

## Anexo 5 – Ficha de trabalho (Simulação de uma reportagem) e conjunto de cartões utilizado num dos grupos de trabalho

**Tarea:** Imagínate que vas a participar en un reportaje sobre el paro. En tu grupo habrá un periodista y tres invitados para hablar sobre el tema. El periodista debe preparar las preguntas y organizar el reportaje, apuntando los comentarios que quiere añadir. Los invitados deben preparar su discurso, teniendo en cuenta el tema, sus preocupaciones y sus experiencias. Cada personaje va a encontrar informaciones adicionales en una tarjeta.

TE DAMOS UNA AYUDA...

1. Lee en grupo el fragmento de la noticia siguiente.

### El paro en España seguirá aumentando en 2011, según la Comisión Europea

El mercado laboral español continuará "débil" en 2011, un año en el que la tasa de paro seguirá aumentando levemente hasta alcanzar el 20,2%, según un informe publicado hoy por la Comisión Europea (CE).

Efe - Bruselas - 21/01/2011

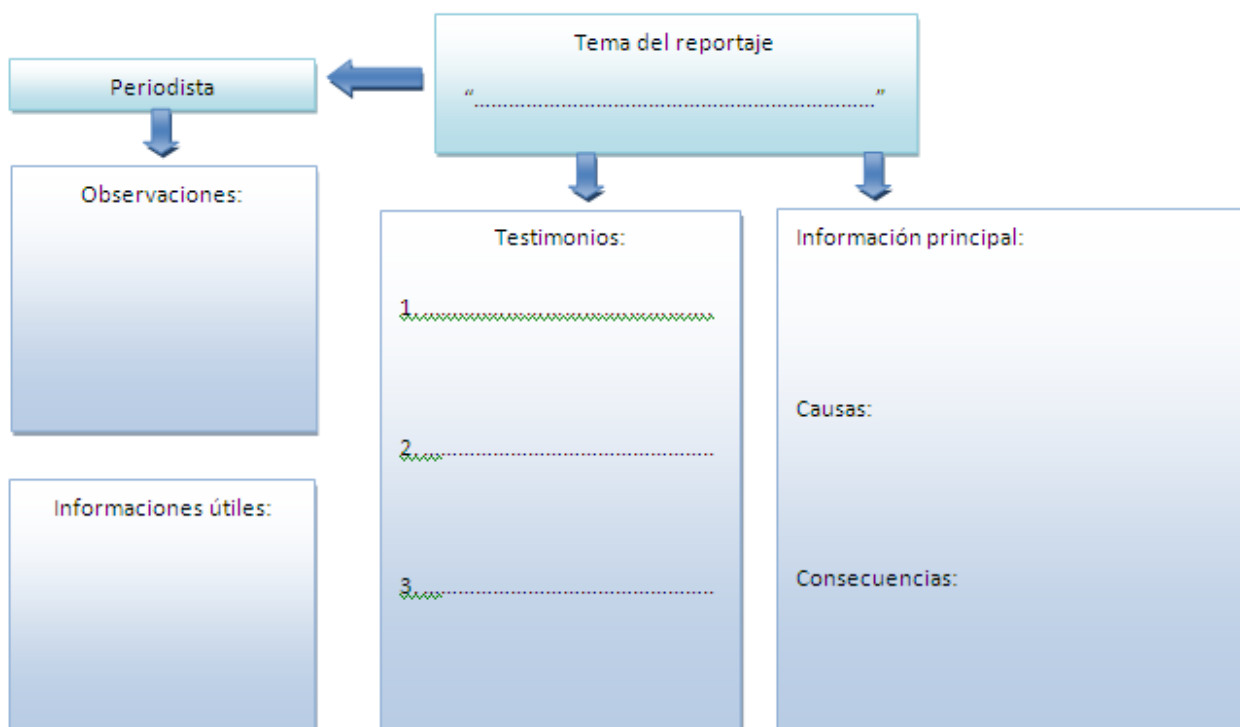
"Con un contexto económico desfavorable, el desempleo (en España) está destinado a seguir creciendo desde los elevados niveles actuales, si bien a un ritmo menor", asegura el documento. Así, la Comisión augura una tasa de paro del 20,1% en 2010 y del 20,2% en 2011, para comenzar a bajar en 2012 hasta el 19,2%.

El informe recuerda que España es el país miembro de la UE con el mayor número de trabajadores sin empleo -cerca de 4.750.000- y con la tasa de paro más alta.

[http://www.cinco dias.com/articulo/economia/paro-Espana-seguira-aumentando-2011-Comision-Europea/20110121cdscdseco\\_12/](http://www.cinco dias.com/articulo/economia/paro-Espana-seguira-aumentando-2011-Comision-Europea/20110121cdscdseco_12/)

(Consultado el 24 de abril de 2011)

2. Rellena en grupo el esquema, para organizar tu reportaje.



3. Prepara con tu grupo la versión final del reportaje, para presentarlo a continuación.



#### TARJETAS

##### **Periodista:**

- Quiere explicar las principales causas del paro.
- Presenta algunas cifras para alertar a la población.
- Añade informaciones útiles.
- Quiere subrayar los riesgos de la situación actual.

##### **Directora de una empresa de recursos humanos:**

- Se llama Carmen y tiene 38 años.
- Dice que hay varias profesiones bastante solicitadas, como la de albañil, empleada de hogar, camarero de barco, etc.
- Afirma que los desempleados inscritos en el INEM no siempre aceptan un trabajo pues quieren seguir cobrando el paro.

##### **Desempleado:**

- Se llama José y tiene 32 años.
- Lleva dos años buscando trabajo.
- No acepta un empleo por menos de 700 euros, pues gana 600 euros en paro.
- Tiene dos hijos.

##### **Jefe de una panadería:**

- Se llama Manolo y tiene 54 años.
- Busca a un funcionario para trabajar de las 06h00 de la mañana al mediodía.
- Lleva 6 meses buscando a un funcionario.
- Paga el salario mínimo nacional (641,56 euros).

## Anexo 6 – Grelha de avaliação preenchida (2ª versão)

Escola Secundária  D. Afonso Henriques  
 Vila das Aves  
 Curso Lectivo 2010/ 2011

### FICHA DE EVALUACIÓN – JUEGO DE ROLES (Reunión de condominio)

Clase: 11º H Fecha: 01 de abril de 2011

Clase	Nº/ Nombre	1			2			3			4			5			Observaciones	Total 20			
		2	1	0	5	3	1	0	3	2	0	5	3	1	0	5			3	1	0
	10. Isabel	X			X				X			X				X				- Monopolizó un poco el diálogo, pero respeto a los compañeros - * BR. condicional	18
	11. Joana		X			X			X				X				X			- Contaba a que juntas sencillas - Algunos errores léxicos.	11
	12. Maria		X			X				X			X				X			- dejó bastante de la tarjeta. - Algunos errores léxicos	10
	13. Pedro		X			X				X			X				X			- Utiliza oraciones básicas - Repite parte de lo que dicen	14
	14. Rita		X			X				X				X			X			- Regla "tú"/"usted" ↳ Usa términos aproximados	11
	15. Sara		X			X				X				X			X			- * Yo concuerdo - Regla "tú"/"usted"	11
	16. Sara		X			X				X			X				X			BR. condicionales * Si tuviera @ presente	16

1 (Interacción)	2 (Corrección)	3 (Fluidez)	4 (Coherencia)	5 (Alcance)
2 = Consigue iniciar/ mantener/ terminar una conversación sencilla y es capaz de repetir parte de un discurso para confirmar comprensión mutua. 1 = Consigue contestar a preguntas y responder a afirmaciones sencillas.	5 = Utiliza estructuras de uso habitual con razonable corrección. 3 = Utiliza estructuras de uso habitual con alguna corrección. 1 = Utiliza correctamente estructuras sencillas, pero todavía comete errores básicos.	3 = Habla de forma comprensible, con pausas y algunas reformulaciones. 2 = Produce frases muy cortas, con muchas pausas y reformulaciones.	5 = Adecua el tono al tema presentado. Utiliza conectores para relacionar ideas. 3 = Adecua el tono al tema presentado, pero sólo utiliza conectores sencillos. 1 = No siempre adecua el tono al tema presentado y sólo utiliza conectores sencillos (y, pero, porque).	5 = Utiliza vocabulario y expresiones variadas y adecuadas, aunque con algunos circunloquios. 3 = Utiliza vocabulario y expresiones variadas y adecuadas, aunque con bastantes circunloquios. 1 = Utiliza vocabulario simple y oraciones básicas.

Adaptado de Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, pág. 32-33.

Anexo 7 – Exercício de autoavaliação sobre a simulação da reportagem  
 (antes da análise do vídeo)

Después de esta actividad, soy capaz de...	Autoevaluación [antes del análisis de la grabación]			
	No soy capaz.	Con dificultad.	Con algunos errores.	Soy totalmente capaz.
...mostrar interés.				X
...participar activamente.				X
...organizar el trabajo en grupo.				X
...respetar la estructura de un reportaje.				X
...interactuar oralmente con un compañero (contestándole o haciéndole preguntas).				X
...respetar el tema.				X
...respetar el tono.				X
...hablar con corrección.			X	
...hablar de forma comprensible.			X	
...hablar con coherencia, utilizando conectores.				X
...utilizar vocabulario/ expresiones variadas.				X
Observaciones:				
Errores a mejorar.	a planta → "bocando"			
Cosas importantes que voy a recordar.	—			
Información que he descubierto.	INEH			
Palabras que he aprendido.	—			




## Anexo 8 – Exercício de autoavaliação sobre a simulação da reportagem (depois da análise do vídeo)

→ Después del visionado de la grabación de tu trabajo, completa la tabla siguiente, reflexionando sobre tus aprendizajes y dando tu opinión sobre la actividad. Debes añadir ejemplos.


Después de esta actividad, soy capaz de...	Autoevaluación			
	No soy capaz.	Con dificultad.	Con algunos errores.	Soy totalmente capaz.
...mostrar interés.				X
...participar activamente.			X	
...organizar el trabajo en grupo.				X
...respetar la estructura de un reportaje.		X		
...interactuar oralmente con un compañero (contestándole o haciéndole preguntas).		X		
...respetar el tema.				X
...respetar el tono.		X		
...hablar con corrección.			X	
...hablar de forma comprensible.		X		
...hablar con coherencia, utilizando conectores.				X
...utilizar vocabulario/ expresiones variadas.				X
Errores a mejorar.	Tengo que hablar con más claridad. También tengo que mejorar las formas verbales, porque tengo alguna dificultad.			
Cosas importantes que voy a recordar.	- La estructura del reportaje - ir a + infinitivo			
Información que he descubierto.	- Las funciones del reportero/ periodista - Salario mínimo en España.			
Palabras que he aprendido.	—			
Comentarios sobre la actividad	Ha sido muy divertido, me ha gustado mucho, porque después hemos visto el resultado final.			

Anexo 9 – Ficha de autoavaliação da Unidade “Hay noticias nuevas...”

Escola Secundária  D. Afonso Henriques  
 Vila das Aves

Curso Lectivo 2010/ 2011




**Ficha de autoevaluación**

 **últimas noticias**

Nombre del alumno: RITA CATARINA SILVA CARDOSO

Clase: 10-H Número: 14 Fecha: 12.05.2011

1. Rellena la tabla con una X, analizando tus aprendizajes.

Soy capaz de...			
...indicar algunas diferencias entre la noticia y el reportaje.		X	
...interactuar oralmente con un compañero en español.	X		
...leer una noticia en español.	X		
... adecuar mi discurso oral a diferentes contextos.	X		
... utilizar diferentes conectores.	X		
... escribir un guión.		X	
<b>Mis actitudes:</b>			
Soy asiduo y puntual.		X	
Respeto las reglas de la clase.	X		
Escucho y respeto a los compañeros y al profesor.	X		
Participo en las tareas de la clase con interés y motivación.	X		
Expreso opiniones pertinentes.	X		
Consigo trabajar en grupo o en parejas.	X		
<b>Observaciones:</b> <u>Me ha gustado la experiencia de ser guiada, porque es diferente y una forma de después analizar nuestros errores.</u>			

Prof. Maria João Abreu